Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370483
Centre d'intérêt: 751

Tardif, Jacques.

L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique / Jacques Tardif. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Programme de perfectionnement des maîtres de français, 1983.
viii, 140 p. ; 28 cm. -- (Publications du PPMF de Sherbrooke ; 6)

Bibliogr.: p. 137-140.

ISBN 2-89268-006-0

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Lecture *Style d'enseignement *Méthode d'enseignement *Aide pédagogique aux enseignants *Animation pédagogique *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire catholique de Sherbrooke (Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Psycholinguistique

Le volume rend compte d'une série d'interventions dont l'objectif était d'informer des enseignantes de la nature de l'acte de lire puis de les assister dans la planification et la réalisation des stratégies qu'elles retiendraient. Une première section du rapport présente les notions véhiculées lors des rencontres d'information et de discussion: notions psycholinguistiques reliées à la lecture. Une deuxième section est consacrée à la présentation détaillée de la démarche, des sujets, du comportement du chercheur et du matériel produit. La dernière partie concerne les stratégies d'implantation, le cheminement pédagogique des personnes impliquées et la description des conséquences d'apprentissage des comportements émis.

Deux jardinières, trois enseignantes de première année et une responsable du dénombrement flottant de deux écoles de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke ont participé à l'expérience. Au printemps 1979, elles ont participé à quatorze journées d'information. L'année 1979-1980 a vu la mise en application des éléments didactiques et pédagogiques issus de la théorie psycholinguistique. Onze rencontres avec le chercheur ont été planifiées. Un matériel didactique (livres pour enfants, mots imprimés sur fiches laminés, etc.) a été mis à la disposition des enseignantes. Les 90 écoliers de maternelle et les 78 de première année ont été soumis en fin d'année scolaire à une batterie de tests mesurant leurs progrès en lecture.

Le cheminement des enseignantes de première année se composait de cinq phases: réceptivité conditionnelle, négation de la nouveauté, implication partielle, inconfort pédagogique, réduction de l'écart. Ce continuum est caractérisé par l'estompage graduel d'une grille de

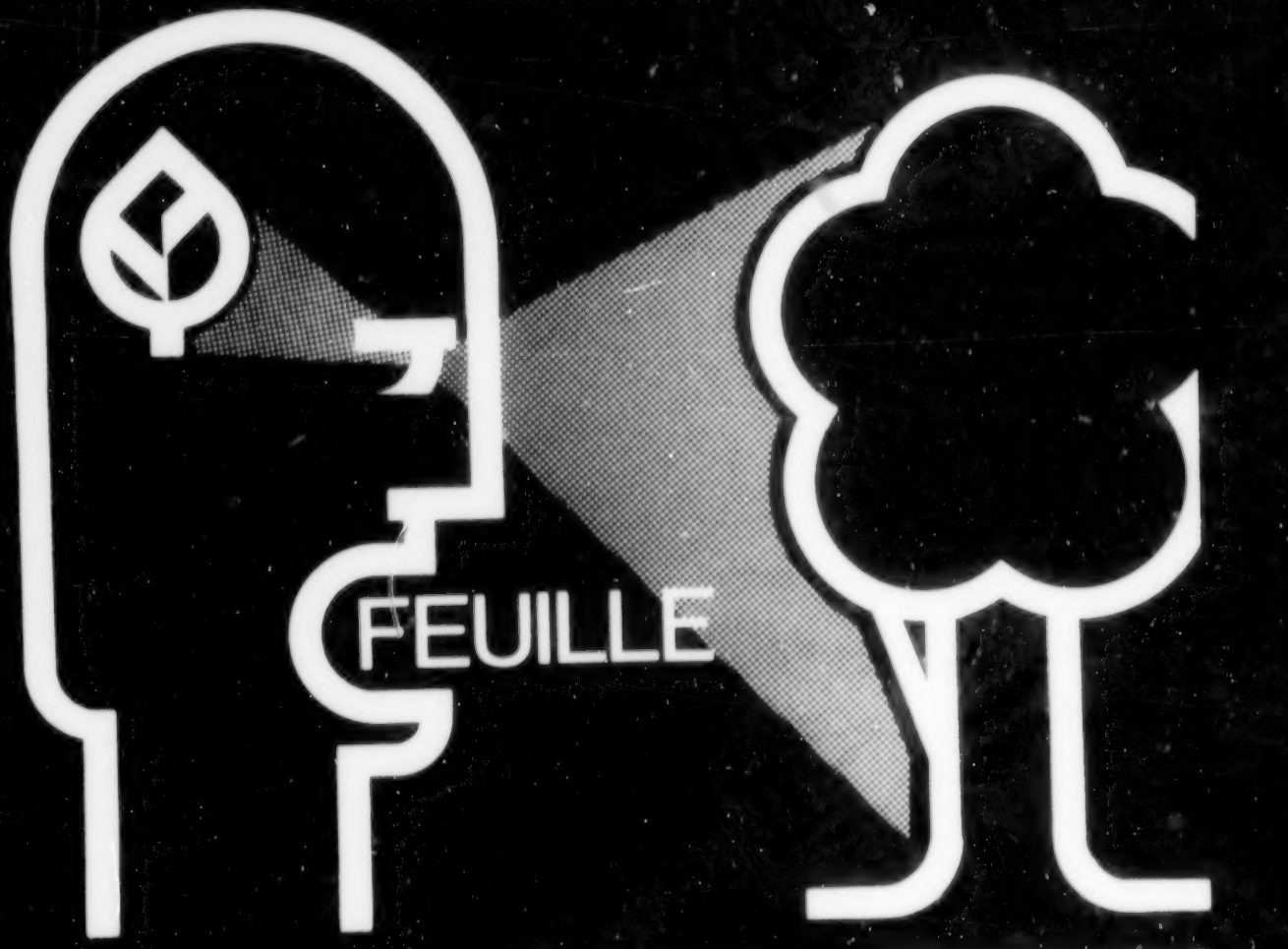
lecture de la réalité axée sur la récupération de nouveaux ingrédients dans le déjà fait. En maternelle, trois phases ont été identifiées: réceptivité conditionnelle, implication partielle, écoute de l'enfant. Ce continuum se caractérise par la centration progressive des enseignantes sur les conséquences de l'apprentissage effectué par les enfants pour évaluer la vraisemblance des orientations et du modèle sélectionnés.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Notice(s) connexe(s): 8270320
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370683

Programme de perfectionnement
des maîtres en français
Université de Sherbrooke

L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique



Jacques Tardif

Publication du PPMF
No 6

F D U Q 8370483

Jacques Tardif

L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique

1983
Publication du PPMF de Sherbrooke

La présente recherche a été réalisée grâce à une subvention accordée par le misistère de l'Éducation du Québec (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) dans le cadre du Programme de perfectionnement des maîtres en français.

© Publication du PPMF de Sherbrooke

Tous droits réservés
Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Département d'enseignement préscolaire et primaire
Programme de perfectionnement des maîtres en français

2e trimestre 1983 (édition révisée)
ISBN 2-89268-006-0

Publications du PPMF de Sherbrooke

N° 1 *L'oral familier, un déclencheur pour l'écrit*
Louis-M. Ouellette

N° 2 *Le français par l'activité filmique*
Guy Bessette

N° 3 *Caractéristiques d'un discours informatif au primaire*
Louise Lafontaine

N° 4 *Évaluation de la communication écrite au préscolaire*
Lucille Latendresse

N° 5 *Apprentissages par la communication*
Gertrude Loyon

N° 6 *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*
Jacques Tardif

N° 7 *Exploiter le récit*
Gabrielle Desautels

N° 8 *Pronoms et variations orales, deux outils pour l'écrit*
Louiselle McNicoll
Gérard-Raymond Roy

À paraître

N° 9 *Genre et nombre*
Étude théorique
Gérard-Raymond Roy

N° 10 *Genre et nombre*
Étude appliquée
Gérard-Raymond Roy

N° 11 *Le journal télévisé au 2e cycle du primaire*
Guy Bessette

N° 12 *Les homophones: diagnostics et remèdes*
Louiselle McNicoll

Présentation et mise en pages

Francine Belleau
Estelle Tremblay

Supervision

Gérard-Raymond Roy

Table des matières

Avant-propos vii

INTRODUCTION 1

PREMIER CHAPITRE — De l'histoire de l'écriture à l'apprentissage du langage écrit 5

- La fin et le commencement 6
- De la réception à l'émission 10
- Un processus développemental 14
- Un processus inexact 16
- Les enseignements du langage oral 17
- Deux principes fondamentaux 23
- Quelques particularités du langage écrit 25
- Certaines observations pédagogiques 29
- Qu'est-ce que lire? 33
- Qu'est-ce qu'apprendre à lire? 35
- Où est le curriculum? 37

DEUXIÈME CHAPITRE — Coordonnées de l'intervention 39

- Les contrôles 42
- Objectifs de l'intervention 45
- Échantillons 47
- Chronologie 49
- Rôle du chercheur principal 51
- Matériel 53
- Instruments d'évaluation 55

TROISIÈME CHAPITRE — De la théorie à la pratique 61

- Stratégies d'implantation et de réalisation 63
- Cheminement des enseignantes 76
- Performance des enfants 91

CONCLUSION 105

Appendice I — Mots et signes de ponctuation imprimés sur fiches laminées 111

Appendice IV — Profils psycholinguistiques 131

RÉFÉRENCES 137

Avant-propos

Par l'amplitude et la complexité des données qu'il permet d'intégrer, titre de cette étude laisse place à des interrogations sérieuses sur la naïveté du chercheur, ses perceptions de la rigueur expérimentale et ses connaissances de la littérature scientifique.

Nous nous sommes imposés une telle démarche en raison des limites attribuables à la recherche de type "laboratoire" et malgré les risques de parvenir à des conclusions que nous ne pourrions justifier par les seuls contrôles effectués. Il nous semblait cependant que le choc de la réalité serait plus informatif que les variables isolées du laboratoire. Particulièrement en ce qui concerne la lecture, les interventions expérimentales, par souci de rigueur, ne considèrent généralement qu'un aspect ou quelques aspects de ce champ d'apprentissage complexe. La généralisation des conclusions est alors audacieuse, parfois périlleuse.

La démarche que nous avons initiée n'est pas une transplantation. Les enseignants n'ont pas à être tyrannisés par des prescriptions relatives au "quand" et au "comment" enseigner la lecture. Nous préférons - et c'est l'objet principal de notre intervention - qu'ils soient informés et conscients de la nature de l'acte de lire et qu'ils choisissent eux-mêmes le matériel et les méthodes en conséquence.

Le scénario planifié rejette les conceptions technocratiques de l'enseignant. Il lui reconnaît un pouvoir créateur, une autonomie décisionnelle. Les enseignantes impliquées progressaient à leur rythme, selon leur congruence affective, logique et intellectuelle.

Le rapport de recherche que nous soumettons - nous préférerions parler du rapport d'un projet de démonstration - est donc essentiellement centré sur la présentation de la nature de l'acte de lire, l'illustration du cheminement pédagogique des personnes impliquées et l'identification des conséquences d'apprentissage des comportements émis.

Ce rapport n'aura malheureusement pas la vie qu'Agathe, Francine, Ginette, Huguette, Jeannine et Louise ont injectée dans la démarche. Nous les remercions pour leur apport humain et pédagogique inestimable.

Jacques Tardif

INTRODUCTION

Les comparaisons de méthodes ou de programmes ne nous intéressent en aucune façon et elles nous semblent davantage témoigner d'un esprit mercantile ou d'une ignorance des données de la recherche de la dernière décennie. Depuis Chall (1967), les études qui se sont intéressées aux conséquences d'apprentissage provoquées par différentes méthodologies présentent des conclusions très similaires.

Chall (1967) conclut que les programmes centrés sur le décodage (1) produisent de meilleurs résultats. Aucune recherche consultée ne dépassait cependant la fin de la troisième année. Elle précise que les performances sont meilleures non seulement au niveau du décodage, mais aussi au niveau de la compréhension et même possiblement, au niveau de la vitesse de lecture. Elle insiste sur le fait qu'aucune méthode centrée sur le décodage ne semble supérieure à une autre de même orientation.

Par ailleurs, en ce qui concerne les méthodes centrées sur le sens (2), Chall (1967) conclut que, au début de l'apprentissage de la lecture, les enfants sont plus habiles en regard de la compréhension des textes.

La fréquente occurrence de ces conclusions nous informe précisément sur la vraisemblance des effets escomptés à partir de différentes démarches de la première jusqu'à la troisième année. Il aurait aussi été intéressant de connaître ce qui se produit ou prend place de la troisième année jusqu'à la fin du primaire.

Cependant l'éclectisme manifesté par les enseignants rend une telle entreprise difficile puisque la distinction entre les différentes catégories de méthodes est plutôt universitaire. Nous ne la retrouvons pas, à un niveau homogène, dans la réalité scolaire.

---

(1) Phonics - based programs or code - emphasis methods.

(2) Basal programs or meaning - emphasis methods.

Par ailleurs, cette tendance à l'éclectisme observée chez un grand nombre d'enseignants nous paraît significative de leur insatisfaction par rapport à l'une ou l'autre méthode, de leur goût ainsi que de leur aptitude à personnaliser leur enseignement. Dans cette perspective, Bullock (1975) mentionne que les enseignants ont besoin de connaître davantage les mécanismes du langage et qu'ils doivent recevoir de l'aide dans la planification et la réalisation des stratégies destinées à répondre aux besoins langagiers des enfants.

Dans cet esprit, nous avons opté pour une série d'interventions dont l'objectif était d'informer des enseignantes de la nature de l'acte de lire et de les assister dans la planification et la réalisation des stratégies qu'elles retiendraient. Cette démarche nous paraissait d'autant plus justifiée que la formation des enseignants est généralement avare sur la plan de la transmission des informations de base et des notions fondamentales. Les formateurs semblent considérer l'enseignant comme un technocrate appelé à opérer des choix entre des méthodes plutôt que comme un professionnel apte à planifier et à orchestrer ses propres stratégies et ses propres orientations.

Une partie très importante du rapport de notre projet de démonstration sera donc consacrée à la présentation des notions véhiculées lors des rencontres d'information et de discussion. Nous avons qualifié ces notions comme étant psycholinguistiques. Nous n'avons pas l'intention d'entreprendre une longue discussion à savoir si elles sont beaucoup, passablement ou modérément psycholinguistiques. Pour nous, elles sont psycholinguistiques puisqu'elles sont une résultante et une traduction de données psychologiques et linguistiques pouvant être reliées à la lecture.

Idéalement, nous avions l'intention de tenir un discours basé exclusivement sur des conclusions issues de recherches en lecture. Toutefois, la pauvreté des contrôles expérimentaux, le caractère artificiel des modes d'évaluation, le côté parcellaire des variables considérées ainsi que le manque flagrant de relations signifiantes entre les conditions expérimentales et la lecture elle-même nous ont obligé à adopter un discours davantage issu de la logique, de relations inductives et déductives.

Dans ce contexte, nous avons tenté, lors de nos rencontres avec les enseignantes, de présenter toutes et chacune des composantes de l'acte de lire — si éventuellement cela est réalisable. Nous avons voulu notre présentation honnête et la moins partisane possible.

La première partie du rapport, consacrée aux notions véhiculées, ainsi qu'au rationnel sous-jacent, sera plus nuancée que lors des journées de rencontre tenues en 1979. Nous conservons fondamentalement la même orientation; des nuances se sont infiltrées, des avenues se sont précisées.

La seconde section de notre rapport sera consacrée à la présentation détaillée de la démarche, des sujets, des comportements du chercheur ainsi que du matériel produit.

La troisième partie concerne les stratégies d'implantation et de réalisation, le cheminement pédagogique des personnes impliquées et la description des conséquences d'apprentissage des comportements émis. Pour cette section, le chercheur se sentant traqué sous une multitude de données, nous avons effectué une quantité astronomique de calculs statistiques. Le recul nous ayant permis de constater que les variances, les corrélations et les écarts types ne peuvent pas être plus éloquents que les données sur lesquelles ils reposent, nous ne présenterons que les données quantifiées qui sont vraiment informatives.

PREMIER CHAPITRE

De l'histoire de l'écriture à l'apprentissage du langage écrit

La fin et le commencement

Le problème majeur des enseignants et des chercheurs n'est particulièrement pas l'identification des composantes de l'acte de lire; il concerne davantage l'ordre de présentation de ces divers ingrédients. Selon Carroll (1976), le débat de l'enseignement de la lecture est réellement axé sur ce qui doit être transmis à l'enfant au début de l'apprentissage. Bullock (1975) ajoute que la question n'est pas de savoir s'il faut enseigner ou non la phonétique; elle est de connaître explicitement quand et comment.

Les discussions relatives à l'ordre de présentation ont favorisé l'éclosion de nombreux modèles théoriques de l'acte de lire. Ces modèles ont introduit les concepts d'"habileté"(1) et de "sous-habileté"(2). Certains d'entre eux, Gough (1972), Laberge et Samuels (1974), présentent une hiérarchie d'habiletés à développer séquentiellement; d'autres, Goodman (1976), Smith (1971), affirment que toute séquence d'habiletés est nécessairement arbitraire.

Le débat n'est pas clos et, jusqu'à ce jour, les réponses issues de la recherche sont fréquemment contradictoires et elles ne permettent pas de prendre des décisions scientifiquement fondées. D'autre part, le discours logique assure l'existence à l'une et l'autre position extrême et il rend même possible l'éclosion de positions intermédiaires, tel le modèle de Rumelhart (1976).

---

(1) Skill

(2) Subskill.

Parce qu'il est fréquemment le lieu de discussions circulaires et de raisonnements pédagogiquement stériles, nous ne participerons pas à ce débat par le biais des habiletés ou des séquences d'habiletés. Nous croyons cependant qu'il est très important de discuter avec les enseignants de l'ordre de présentation ou, à tout le moins, des ingrédients qui méritent, dès le début de l'apprentissage, une attention spéciale puisqu'ils contiennent des probabilités élevées de réussite pour l'enfant.

Quelles sont les composantes les plus signifiantes au début de l'apprentissage? Deux avenues paraissent pouvoir fournir des réponses précises à cet égard: l'histoire de l'écriture et les étapes d'apprentissage du langage oral.

Toutefois, dès que, considérant la lecture, nous établissons des comparaisons avec le langage oral ou nous tentons d'isoler quelques similitudes entre les modalités d'apprentissage du langage oral et du langage écrit, nous ouvrons un nouveau débat où les données expérimentales ne sont ni éclairantes, ni catégoriques. Certains, Goodman (1976), semblent privilégier la reconnaissance d'étroites ressemblances; d'autres, Danks (1980), Liberman et al. (1977), suggèrent quelques différences substantielles soit au niveau des modalités sensorielles impliquées, du type de contrôle sur le stimulus présenté ou de la conscience linguistique(3) requise.

Nous ne prendrons pas appui sur l'analyse des relations entre le langage oral et le langage écrit pour établir un ordre de présentation des composantes de l'acte de lire(4). Ultérieurement, nous considérons cependant très attentivement ces relations pour identifier certains principes d'apprentissage ou certaines balises pédagogiques.

---

(3) Linguistic awareness.

(4) Nous évitons sciemment l'emploi du concept "habileté" qui est très fréquemment utilisé sans définition explicite et qui est la source de nombreuses controverses.

L'évolution ou l'histoire de l'écriture nous semble un point de référence plus objectif et aussi moins discutable. Encore faut-il accepter le postulat que la complexité croissante de l'écriture au cours de l'histoire reflète la complexité psychologique que l'enfant rencontre au début de ses apprentissages du langage écrit.

Selon Gleitman et Rozin (1977), la convention orthographique, presque d'une façon ininterrompue, a évolué dans une seule direction: à chaque étape, le nombre de symboles écrits décroît et, concomitamment, comme une conséquence directe, l'abstraction des relations entre les symboles écrits et leur signification est accrue. Toujours selon Gleitman et Rozin (1977), les changements se sont effectués de la représentation directe des idées à la représentation des significations par des mots et des morphèmes et de là, à la représentation des idées ou des significations par l'écriture des sons.

Dans une première étape, les idées ou les significations étaient exprimées directement sans la médiation du langage parlé. Gleitman et Rozin (1977) parlent de l'étape sémasiographique. Considérant les exemples mentionnés par Gelb (1952), nous pouvons conclure que l'utilisation de l'écriture sémasiographique était restreinte et qu'elle était surtout destinée à l'impression de contenus culturellement familiers ou culturellement stéréotypés.

La seconde étape, l'étape logographique, introduit l'expression des idées ou des significations par des mots ou des morphèmes. Selon Gelb (1952), les formes des premiers logogrammes étaient étroitement reliées aux représentations sémasiographiques. Cette période a, par ailleurs, permis l'introduction des compléments sémantiques. Ceux-ci sont des signes ajoutés au mot ou au morphème et ils indiquent la catégorie sémantique à laquelle ils réfèrent. Ils ne se prononcent pas.

Dans une troisième étape, dite phonographique, les idées ou les significations sont exprimées par la médiation du langage parlé et, plus spécifiquement, par l'écriture des sons. Cette période voit la naissance de deux types d'écriture des sons: le syllabaire et l'alphabet. Chronologiquement, le syllabaire précède l'alphabet.

Les signes syllabiques correspondent à des entités phonologiques repérables au niveau du langage parlé. Les signes syllabiques ne représentent cependant pas directement les morphèmes ou les mots (Gleitman et Rozin, 1977). Les significations, les idées ou les messages sont accessibles par l'intermédiaire des sons.

Mais, selon Gleitman et Rozin (1977), l'insuffisance de la représentation des voyelles dans les syllabaires présentait quelques ambiguïtés d'interprétation. Ce contexte a favorisé la découverte de l'alphabet. L'unité alphabétique est plus moléculaire que l'unité syllabique et elle est très dépendante du contexte dans lequel elle est employée. Dans l'écriture alphabétique, toutes les consonnes ainsi que toutes les voyelles sont marquées. Tous les phonèmes sont par conséquent indiqués. Dans l'écriture syllabique, seules les consonnes des syllabes peuvent être marquées.

Quelles informations pouvons-nous conclure de l'histoire de l'écriture? Si la complexité croissante de l'écriture au cours de l'histoire est le reflet de la complexité psychologique rencontrée par l'enfant au début de ses apprentissages du langage écrit, il semblerait logique et vraisemblable de conclure que la séquence d'apprentissage idéale est la suivante: lecture de significations ou d'idées, lecture de mots ou de morphèmes, lecture de sons.

Aucune phase de cette séquence n'est définissable en termes de mois, de semaines, de jours ou d'heures. Cette séquence doit correspondre à un état d'esprit chez l'enseignant et non à un calendrier ou à un échéancier opérationnel. Nous croyons, à l'instar de Gibson et Levin (1975), que la fonction de communication de l'écriture doit être introduite très simplement avant même que l'enfant maîtrise le décodage des mots ou qu'il les contrôle. De plus, il semble préférable que, dès le début, l'enfant soit confronté au caractère phonographique de l'écriture et qu'il sache qu'il s'agit là d'une voie d'accès à la compréhension.

Cette dernière considération est particulièrement importante puisque, selon Glucksberg et Danks (1975), les mots iconiques constituent l'exception plutôt que la règle.

De la réception à l'émission

Considérant l'existence de nombreuses variations de performance en lecture d'un individu à l'autre, Waterhouse (1980) indique que la compréhension de telles variations doit inclure la prise en considération des mécanismes de synthèse de l'information visuelle, des mécanismes de transformation de l'information visuelle en information auditive aussi que des formes de production de l'information transformée.

Ces indications remémorent l'organisation hiérarchique des sous-systèmes retenus par Singer (1976) pour expliquer le développement du "pouvoir de lecture". Le premier sous-système correspond à la sensation et à la perception des stimuli présentés, le second à l'interprétation et à l'intégration des idées et le troisième à la formulation de la réponse. Singer (1976) parle d'un système d'entrée, d'un système de médiation et d'un système de sortie(5).

---

(5) Input system, mediational system, output system.

Partant de ces considérations, nous concluons que le processus de la lecture peut être conçu et représenté comme un mouvement séquentiel incluant trois étapes et, personnifiant ces étapes, nous pouvons identifier le récepteur, le médiateur et l'émetteur.

Ce modèle esquissé permet de préciser ou, au moins, d'orienter les discussions concernant les relations entre le langage oral et le langage écrit. Il ne fait aucun doute que la lecture est un phénomène langagier et qu'elle est une activité de réception d'informations, de messages ou d'idées. Et puisqu'il s'agit d'une activité de réception, les relations directes et explicites établies avec le langage oral le seront en considérant plus particulièrement l'écoute.

Il faut, par ailleurs, éviter de concevoir les trois étapes du processus de la lecture comme des étapes nettement séparées et disjointes. Le processus de la lecture est un phénomène complexe qui se laisse plus facilement décrire par le concept de continuum que par le concept d'étape. Chaque étape présente beaucoup de recoupements et d'interactions avec la suivante et/ou la précédente. La présentation de chacune insiste cependant davantage sur leurs spécificités ou leurs particularités.

Le récepteur est responsable de la sensation et de la perception des stimuli. Le récepteur est exclusivement visuel. Déjà, à ce premier niveau, nous établissons une différence importante entre la lecture et le langage oral. Sur le plan du langage oral, le récepteur est, mis à part la perception des signes non verbaux, exclusivement auditif.

"Exclusivement visuel" s'oppose à "exclusivement auditif"; il ne faudrait pas comprendre que la pensée, ou la mémoire, ou le cognitif sont absents du récepteur. Au contraire, ils jouent un rôle très actif et nous présentons leur importance ultérieurement.

Le médiateur est responsable de l'interprétation et de l'intégration des idées. Essentiellement, nous pouvons concevoir le médiateur comme le lieu du traitement de l'information. Par conséquent, il devient évident que la pensée et la mémoire ont un rôle très important à jouer à ce niveau. Qu'en est-il du langage oral? Nous pourrions naïvement et simplement répondre: s'il est question de lecture silencieuse, il n'intervient pas; s'il est question de lecture orale, il a une place prioritaire.

La réponse paraît cependant beaucoup plus complexe. Beaucoup de chercheurs se sont intéressés à ce type d'interrogation et, peu importe le genre de lecture, il semblerait que le langage oral exerce un rôle important au niveau du traitement de l'information. Selon Rozin et Gleitman (1977), le lecteur n'abandonne jamais l'alphabet à la faveur d'une représentation logographique de l'imprimé sauf, peut-être, pour quelques mots très fréquents. Et, suite à de nombreuses recherches, Brooks (1977) conclut que les adultes, après des années de pratique en lecture, utilisent simultanément des éléments visuels et des éléments sonores.

Selon Liberman et al. (1977), bien que les expériences citées ne reflètent pas des situations naturelles de lecture, nous pouvons émettre le postulat que même les lecteurs expérimentés recodent phonétiquement et que, ainsi, ils en retirent des bénéfices pour la mémoire à court terme. Dans cette même perspective, beaucoup de recherches ont démontré l'existence d'erreurs phonétiques ou syllabiques au niveau de la mémoire à court terme.

Ces quelques brèves considérations nous permettent de conclure que le langage oral est une composante majeure du médiateur. Nous présenterons ultérieurement quelques réflexions sur le comment il faudrait idéalement procéder pour pédagogiquement provoquer l'actualisation de cette composante.

L'émetteur est responsable de la formulation de la réponse. Dans le cas de la lecture orale, l'influence et le rôle du langage oral sont évidents. Dans le cas de la lecture silencieuse, il ne fait aucun doute que le langage oral n'exerce pas d'influence directe. Dans le milieu scolaire et dans un nombre incalculable de recherches, il se produit très fréquemment que la lecture, en terme de description et de définition, est réduite à l'étape de l'émetteur.

À titre d'exemple, sur le plan de la recherche, les analyses effectuées à partir des maldonnes ou des erreurs commises par les enfants en lecture orale ne considèrent jamais attentivement le récepteur et le médiateur. Règle générale, déductivement, elles concluent à l'existence de certaines stratégies ou de certains processus en signalant que la "maldonne est la fenêtre" sur le médiateur.

Ces considérations réductionnistes nous paraissent pédagogiquement audacieuses à plusieurs égards. Les chercheurs déduisent que la lecture sans maldonnes est identique à la lecture avec maldonnes. Cette généralisation aurait besoin d'être sérieusement démontrée avant de donner naissance à des pratiques pédagogiques. Les chercheurs ont aussi fréquemment tendance à conclure que la lecture orale avec maldonnes est identique à la lecture silencieuse.

Et, c'est habituellement à partir de ce genre de recherches ou d'études que des chercheurs signalent que le processus de lecture implique l'utilisation d'un nombre minimal d'informations visuelles et d'un nombre maximal d'informations non visuelles. Sans discuter la vraisemblance ou non de cette affirmation, nous croyons qu'il serait urgent d'analyser en profondeur le récepteur et le médiateur avant de la traduire en pratique pédagogique.

Au fur et à mesure de la présentation des différentes sections de ce chapitre, nous préciserons la définition de la lecture que nous avons retenue. Dans le présent contexte, étant donné le caractère de réception de messages, d'informations ou d'idées qui est spécifique à la lecture et à l'écoute et considérant les rôles du récepteur, du médiateur et de l'émetteur, nous concevons la lecture comme l'habileté à extraire des significations de l'imprimé; au plan de la qualité et de la quantité, cette habileté doit correspondre à l'habileté à extraire des significations de la parole ou du langage oral.

Un processus développemental

Extraire des significations de l'imprimé qualitativement et quantitativement similaires aux informations extraites du langage oral, le contenu étant identique, implique que le processus de la lecture est un phénomène évolutif et développemental. En effet, lors des premières phases d'apprentissage, l'écart entre les significations extraites à partir de l'écrit et de l'oral sera important Il sera décroissant au cours des phases subséquentes. Dans cette perspective, il nous semble que la connaissance des étapes ou des phases de développement serait pédagogiquement bénéfique dans la planification du curriculum en lecture. Les données scientifiques à ce sujet sont cependant inexistantes.

Il nous paraît cependant important d'émettre quelques précisions relatives à notre conception d'une phase ou d'une étape de développement. Depuis fort longtemps, les enseignements de la psychologie ont précisé avec évidence que l'enfant n'est pas un adulte en miniature et que, au contraire, les phases de son développement présentent des caractéristiques particulières. Par ailleurs, beaucoup d'informations concernant le langage oral nous indiquent que l'enfant traverse des phases très spécifiques, identifiables sur les plans phonologique, grammatical et lexical, et qu'il n'est pas simplement un adulte en miniature.

Glucksberg et Danks (1975) mentionnent

> "Du balbutiement au langage adulte, les enfants développent des grammaires de plus en plus complexes. Cette conception est différente de la représentation du langage de l'enfant comme une version mutilée du langage de l'adulte. Au contraire, à chaque étape de son développement, le langage de l'enfant est dirigé par un système de règles. Les règles d'une étape diffèrent systématiquement des règles d'une autre étape ainsi que des règles actualisées par les adultes. De plus, les erreurs commises par les enfants employant les règles du langage de l'adulte ne sont pas des erreurs dans le sens habituel." (p. 119)

Dans cette orientation, à une phase ou à une étape de développement, correspondent des caractéristiques spécifiques et elles sont nettement différenciées d'une étape ou d'une phase à l'autre. Nous émettons l'hypothèse que de telles phases existent sur le plan de l'acquisition du langage écrit comme elles existent sur le plan de l'acquisition du langage oral.

Nous ne connaissons cependant pas les phases du processus développemental de la lecture et il n'existe, à notre connaissance, aucune recherche rigoureuse réalisée à ce sujet. Jusqu'à ce jour, les démarches pédagogiques opérationnelles, qui présentent un certain caractère développemental, paraissent avoir

pour objectif de rendre l'enfant le plus rapidement possible semblable au lecteur expérimenté. Du côté francophone, on parle de méthodes globales, mixtes ou synthétiques; du côté anglophone, il est question de modèles "top down", "interactive" ou "bottom up", et, d'une façon générale, ces démarches nous semblent davantage centrées sur les structures de surface, c'est-à-dire le code ou la linéarité de la phrase ou du texte, que sur les significations.

La définition de la lecture que nous avons retenue repose essentiellement sur l'extraction de significations; les structures de surface ne sont importantes que dans la mesure où elles donnent accès à la signification, sans délai. Dans cette perspective, nous ne pouvons utiliser inconditionnellement les prescriptions des modèles ou des méthodes nommés précédemment. Nous baserons plutôt notre démarche sur l'analyse de certains principes qui décrivent le langage oral ou qui assistent son développement.

Un processus inexact

Puisque la lecture est un processus développemental, il serait erroné, aux différentes phases de ce processus, de la percevoir comme un processus exact, l'exactitude étant traditionnellement définie comme la traduction parfaite des signes écrits en signes sonores. À chaque étape, l'enfant apportera les nuances ainsi que les écarts correspondant au développement auquel il est parvenu.

De plus, au terme de cette séquence développementale, plusieurs chercheurs, entre autres Destefano (1978) et Weaver (1980), considèrent qu'une adhésion stricte aux formes de l'imprimé présente peu de signification et qu'une importance vraiment relative doit y être accordée. D'ailleurs, la lecture étant fondamentalement une activité d'extraction de significations et de compréhension, il est évident que l'exactitude conçue en terme de décodage de surface est une variable secondaire.

Une de nos premières conclusions relatives au processus de la lecture énonçait qu'il pouvait être représenté comme un mouvement séquentiel incluant trois étapes: le récepteur, le médiateur et l'émetteur. L'exactitude dont nous avons parlé précédemment concerne plus spécifiquement l'émetteur, c'est-à-dire le responsable de la formulation des réponses. Qu'en est-il de l'exactitude au niveau du récepteur et du médiateur?

Si, à l'instar d'Anderson et al. (1977), d'Anderson et Ortony (1975) et de Brandsford, Barclay et Franks (1972), nous considérons que la compréhension des mots, des phrases et du discours n'implique pas seulement des connaissances linguistiques, mais aussi des connaissances extra-linguistiques, il nous semble que l'exactitude parfaite ne peut se retrouver au niveau du récepteur ou du médiateur lors des phases initiales d'apprentissage. Les connaissances extra-linguistiques incluent les mécanismes de la pensée et ceux-ci sont en développement constant lorsque l'enfant est en période d'acquisition de la lecture.

Ces dernières considérations ne résultent pas de l'évidence expérimentale; elles résultent de la logique et des connaissances relatives au développement du langage oral et de la pensée. Elles nous paraissent très importantes dans la mesure où elles indiquent que, à l'instar du langage oral, l'acquisition de la lecture doit être accompagnée de l'acceptation et de la tolérance de l'erreur. La signification d'une erreur varie d'ailleurs d'une étape de développement à l'autre.

Les enseignements du langage oral

Nous avons insisté sur la prédominance de la signification sur la forme ou sur la structure lors des activités de lecture. Rumelhart (1976) mentionne même qu'aucune décision concernant la signification d'un mot ne peut être prise sans condidération de la signification de la phrase dans laquelle il est intégré. Destefano (1978) indique que la structure "de profondeur" rend explicite ce que signifie la phrase et Weaver (1980) ajoute que nous imposons effectivement la structure "de profondeur" sur la structure de surface.

Nous avons par ailleurs présenté une séquence idéale d'apprentissage de la lecture: lecture de significations ou d'idées, lecture de mots ou de morphèmes, lecture de sons. Cette séquence issue de la considération de l'évolution de l'écriture respecte très étroitement la prédominance de la signification sur la forme ou la structure.

Et, à ce sujet, nous pourrions établir certaines relations significatives avec le langage oral à partir des écrits de Glucksberg et Danks (1975) qui, analysant l'apprentissage d'une première langue, déclarent que les jeunes enfants franchissent la même séquence — ils comprennent d'abord ce que les gens disent pour ensuite associer les sons à la signification. Le contenu précède la forme.

Nous avons aussi insisté sur le processus de la lecture conçu comme un mouvement séquentiel incluant trois étapes: le récepteur, le médiateur et l'émetteur. Nous avons précisé que la pensée et le langage, plus particulièrement le langage oral, avaient une influence marquante aux diverses étapes de ce processus. Dans ce contexte et considérant que, dans l'histoire des peuples et des sociétés, le langage écrit s'est développé après le langage oral et considérant le moment d'introduction de la lecture — par rapport au langage oral — dans la vie de l'enfant, nous concevons la lecture et l'acquisition de la littérature comme l'extension naturelle de l'acquisition du langage oral. Nous devrions aussi ajouter, suite aux observations énoncées antérieurement, comme l'extension naturelle de la pensée.

Conscient des querelles que peut provoquer une telle conception, nous précisons qu'elle ne rend la lecture ni inférieure, ni supérieure au langage oral. Elle ne fait qu'impliquer que la lecture est une activité langagière et que, introduite ultérieurement au langage oral dans la vie de l'enfant, elle peut bénéficier des acquis à ce niveau.

Quels sont les acquis linguistiques que l'enfant peut — et devrait — intégrer à la lecture? Cette question recoupe l'ensemble des interrogations qui ont suscité un vaste secteur de recherche concernant la conscience linguistique de l'enfant. Ce champ de recherche est composé de nombreuses avenues et les conclusions ne sont pas univoques. Nous n'avons retenu que les types de conscience linguistique dont la fréquence d'occurrence dans la littérature scientifique est très élevée. Ceux-ci nous paraissent, par ailleurs, les plus vraisemblables et les plus influents en regard de l'acquisition de la lecture.

Nous tenons à préciser que, chaque fois qu'il sera fait mention de conscience linguistique, il faudra entendre qu'il s'agit de la capacité d'application et non de la capacité d'explication ou de verbalisation. Cette position correspond à la conception de Glucksberg et Danks (1975) et de Ryan (1980). À titre d'exemple, s'il s'agit de la règle régissant la négation, l'enfant peut lui obéir en parlant, en écrivant, en écoutant ou en lisant; il n'est cependant pas requis qu'il puisse l'énoncer ou l'expliquer à une autre personne.

Le premier type de conscience linguistique concerne le fait que la lecture est une activité langagière et qu'elle est l'extension naturelle du langage oral. Dans cette perspective, dès le début de son apprentissage, l'enfant intègre que les syllabes, les mots ainsi que les phrases sont à la fois des unités du langage oral et des unités du langage écrit. Il peut, aussi souvent que cela est requis, référer à sa connaissance du langage oral pour s'assurer une meilleure perception ainsi qu'une meilleure compréhension de l'imprimé.

Conscient que les unités du langage oral se retrouvent dans les unités du langage écrit et vice-versa, l'enfant ne pourra cependant transiger spontanément avec les relations lettre-son ou les unités plus moléculaires que la syllabe parce que, sur le plan du langage oral, elles ne peuvent se prononcer en isolation,

Selon Gleitman et Rozin (1977), il a été démontré que les unités plus moléculaires que la syllabe compliquent le processus d'apprentissage de la lecture; à des degrés variés et compte tenu de leur dépendance contextuelle, elles sont difficiles à prononcer isolément et, pour le récepteur, à différencier auditivement.

Hardy, Stennett et Smithe (1973) ainsi que Liberman, Shankweiler, Fischer et Carter (1974), suite à de nombreuses études concernant la perception de la parole, concluent que l'analyse et la synthèse des syllabes est une tâche beaucoup plus facile que la segmentation en phonèmes et l'association de phonèmes.

Selon Gibson et Levin (1975), l'acquisition des relations lettre-son à partir de l'analyse de la lettre ou du son pris isolément est difficile et, étant donné la nature de l'orthographe en anglais, sa valeur peut être sérieusement mise en doute. Cette observation concernant l'orthographe anglaise est certainement transférable à l'orthographe de la langue française.

Ces considérations introduisent un deuxième type de conscience linguistique. L'enfant doit reconnaître que, à l'instar du langage oral, le langage écrit peut être segmenté en unités sonores. L'unité sonore de base telle que perçue au niveau du langage parlé est la syllabe. Dans cette perspective, selon Calfee, Venezky et Chapman (1969), Venezky (1972) et Venezky et Johnson (1972), il est important pour l'enfant de noter la structure à l'intérieur des mots, en tenant compte du contexte. Rozin et Gleitman (1977) affirment que l'enfant qui peut comprendre que le mot est décomposable en unités phonologiques a résolu un problème majeur en lecture avant même d'avoir vu une page imprimée.

Un troisième type de conscience linguistique est relié à l'organisation du langage selon un système de règles. Le langage, oral ou écrit, est régi par de très nombreuses règles. Celles-ci, responsables de la "régularité organisationnelle et séquentielle" (Glucksberg et Danks,1975) des unités linguistiques, concernent aussi bien la phonologie, la syntaxe que la sémantique. À titre d'exemple, nous avons des règles pour marquer le pluriel - différentes s'il s'agit de verbes ou de noms - des règles pour indiquer la négation, etc.

Citant et commentant une recherche de Lowenstein (1969), Gibson et Levin (1975) concluent que, dans les phases d'acquisition de la lecture, il doit y avoir une recherche des invariants et que c'est la découverte de telles structures stables par le lecteur lui-même qui en assure le transfert à de nouvelles situations. Cette recherche des invariants n'est possible que dans la mesure où l'enfant est conscient que le langage obéit à un système de règles.

Tel que mentionné précédemment, ces règles sont phonologiques, syntaxiques ou sémantiques. Ces qualificatifs correspondent aux trois aires attribuées à la forme ou à la structure du langage. "Les opérations phonologiques assurent la transformation du message en sous-produits par le système articulatoire; les opérations syntaxiques sélectionnent les structures de phrase appropriées ainsi que les mots fonctionnels; les opérations sémantiques sélectionnent les mots selon les intentions de communication" (Glucksberg et Danks, 1975).

Dans l'extraction d'idées, de messages ou d'informations, l'enfant doit être conscient qu'il peut utiliser simultanément ces trois catégories de règles, ou accorder la priorité à deux d'entre elles, ou encore en privilégier une dans des circonstances particulières. Il est essentiel que l'enfant reconnaisse que la lecture est un processus où plusieurs niveaux d'information interagissent concomitamment (6).

Pour chacune des catégories de règles, l'enfant, puisqu'il utilise d'une façon fonctionnelle le langage oral, a intégré une multitude d'informations pratiques. Il peut identifier la vraisemblance ou non d'une syllabe, d'une séquence de sons ou de syllabes dans sa langue maternelle. Il lui est possible de signaler l'inadéquation de diverses structures syntaxiques.

---

(6) Multi-level approach (Gibson et Levin, 1975).

Il semble conscient des probabilités d'occurrence de certains mots ou de certaines parties de phrase. Il peut effectuer des transformations lexicales sans affecter le sens de la phrase ou du texte.

Ces diverses possibilités témoignent de la connaissance par l'enfant de l'ensemble des règles qui régissent l'utilisation du langage. Si, fonctionnellement, il les emploie au niveau du langage oral, il peut aisément développer la conscience qu'elles se retrouvent sur le plan du langage écrit.

Le quatrième type de conscience linguistique est en relation avec la dépendance contextuelle des unités de langage. Le contexte est nécessaire à la perception ainsi qu'à la compréhension des unités du langage, qu'il s'agisse de sons, de syllabes, de mots ou de phrases. Beaucoup de sons, lorsqu'ils sont produits dans des contextes différents, ne sont pas entendus de la même façon. Sans contexte précis, les mots peuvent être interprétés d'une façon ambiguë. En variant seulement le titre d'un texte, il est facile de produire chez des lecteurs des interprétations différentes en étroite concordance avec le titre du texte.

Selon Rumelhart (1976), les recherches supportent le fait que la compréhension de l'information à un niveau d'analyse dépend fréquemment de la compréhension de l'information à un niveau supérieur. Liberman et al. (1977) affirment que la signification des segments les plus longs transcendent la signification des segments les plus courts.

D'autre part, Cohen (1978) indique que la compréhension de la phrase requiert davantage que la seule combinaison de la signification des mots. "La signification des unités lexicales doit être intégrée avec la signification structurale de la phrase ... Cette intégration implique que les significations sont transportées sur un nombre considérable de fixations".

L'enfant n'est pas sans ignorer la dépendance contextuelle des unités du langage. Très tôt, dans le développement du langage oral, ses comportements manifestent la compréhension de l'importance du contexte, soit par le support non verbal qu'il introduit, soit par les éléments langagiers qu'il émet. Lors de l'acquisition de la lecture, l'enfant doit être conscient du façonnement que le contexte - ou les segments les plus longs - apporte à la compréhension du texte et à la signification Ce niveau de conscience favorise par ailleurs que l'enfant centre davantage sa lecture sur la recherche de sens que sur le décodage de la forme ou de la structure de surface.

Deux principes fondamentaux

Il ne semble faire aucun doute que le langage oral, sur les plans de l'émission et de la réception, est un processus developpemental. Nous avons d'ailleurs insisté, en reprenant quelques phrases de Glucksberg et Danks (1975), sur le fait que le langage de l'enfant n'est pas une version mutilée du langage de l'adulte et que, à chaque étape de son développement, il est dirigé par un système de règles spécifiques.

Nous n'avons pas l'intention de présenter, ni de décrire les étapes de développement du langage oral ainsi que les règles correspondantes. Les connaissances à ce sujet nous paraissent en plein mouvement et elles ne nous semblent pas directement transférables à l'acquisition de la lecture. Ce genre de transfert théorique serait d'autant plus périlleux que, comme nous l'avons émis précédemment, nous ignorons complètement les phases de développement de l'acquisition de la lecture. Dans ce contexte, concevant la lecture comme un processus développemental et la concevant comme présentant, à plusieurs égards, des similitudes avec le langage oral, nous avons pris l'option de considérer les principes linguistiques qui assistent le développement du langage oral et d'en tirer quelques conclusions pour l'acquisition de la lecture. Nous en avons retenu deux à partir plus particulièrement

des études de Destefano (1978), le principe de la généralisation excessive (7) et le principe de la différenciation progressive (8).

Selon des études réalisées au sujet de l'acquisition du langage oral, l'enfant semble avoir des préférences marquées pour un petit nombre de règles générales. Que ce soit sur les plans phonologique, syntaxique ou sémantique, il intègre ces règles générales et il les applique d'abord sans discriminer les exceptions. La généralisation excessive désigne ce phénomène où l'application d'une règle linguistique à une unité est inappropriée par rapport aux normes du langage "correct" et ne tient pas compte du caractère exceptionnel de cette unité.

Nous pouvons, entre autres, observer la manifestation de ce principe dans la signification que l'enfant accorde aux unités lexicales suivantes: papa, chien, table, au niveau de l'identification de certains pluriels, dans la production de séquences sonores, etc.

Le principe de la différenciation progressive est subséquente à la généralisation excessive. Ce principe signifie que, graduellement, l'enfant différencie entre les cas où une règle linguistique s'applique et ceux où elle ne peut s'appliquer. Il développe alors des règles additionnelles et il procède par approximations successives. Sur le plan du langage oral, les étapes d'acquisition de la forme interrogative ou de la forme négative illustrent très bien ce principe.

Nous croyons que ces principes sont transférables à l'acquisition du langage écrit et qu'ils peuvent assurer son développement comme ils assurent celui du langage oral. Les points fondamentaux sont d'identifier le petit nombre de règles générales qui permettraient un premier contact significatif

---

(7) Overgeneralisation.

(8) Progesssive differentiation.

avec l'imprimé ainsi que les phases successives d'approximation de la "forme correcte". Nous ne connaissons explicitement ni l'une, ni l'autre.

Toutefois, malgré l'ignorance de la séquence développementale, ces principes fournissent des indications pédagogiques importantes. Les erreurs phonologiques, syntaxiques et sémantiques doivent être interprétées, non seulement sur le plan de la lecture orale mais aussi sur le plan de la lecture silencieuse, en prenant en considération les principes de généralisation excessive et de différenciation progressive. Les nombreuses erreurs qui ont l'art d'affoler les intervenants ne sont peut-être que la conséquence de la généralisation hâtive ou excessive d'une règle. Comprises dans ce sens, elles sont informatives des comportements d'apprentissage de l'enfant. L'observation continue de la performance de l'enfant pourrait ainsi démontrer que le caractère de ces erreurs est mobile et que le principe de la différenciation progressive est en opération.

L'acceptation et la tolérance de l'erreur dont nous avons parlé précédemment s'inscrivent dans ce contexte. De plus, il ne faut pas omettre que la lecture est une activité d'extraction d'idées, de messages et d'informations. À la lumière de cette définition, l'interprétation des erreurs prend fréquemment des teintes différentes de l'analyse traditionnellement réalisée dans les classes et suggérée, implicitement ou explicitement, par les manuels de base.

Quelques particularités du langage écrit

À l'instar de Danks (1980), nous reconnaissons des différences entre la lecture et le langage oral — l'écoute — en raison de leur modalité spécifique de réception et en raison de la quantité de contrôle que le récepteur a sur le stimulus. Pour le lecteur, la modalité de réception, sauf dans le cas de personnes visuellement handicapées, est exclusivement visuelle. Quant à la

différence reliée à la quantité de contrôle sur le stimulus, elle nous semble faire intervenir non seulement la notion de temps d'exposition, mais aussi la notion de redondance.

Il est un lieu commun d'affirmer que la perception visuelle est une composante de l'acte de lire. Toutefois, des conclusions très divergentes sont émises en regard de la quantité d'information visuelle requise. Les stimuli expérimentaux – présentation tachistoscopique accélérée de lettres, de syllabes ou de mots; mots ou phrases mutilés horizontalement ou verticalement; élimination de lettres au début, au milieu ou à la fin de mots – qui ont alimenté la discussion relative à la quantité d'information visuelle requise sont très éloignés du contexte naturel et réel de lecture et la seule conclusion vraisemblable qu'ils permettent d'énoncer est qu'il y a un écart considérable entre ce que l'oeil et le système sensoriel peuvent faire et ce qui se déroule effectivement en lecture. Basée sur ces types d'intervention expérimentale, toute conclusion concernant la quantité d'information visuelle requise nous paraît refléter une généralisation hâtive et excessive.

Par ailleurs, nous savons que la vitesse moyenne de lecture de l'adulte est généralement deux cent quarante mots par minute. Si, comme le suggère univoquement la litttérature scientifique à ce sujet, le lecteur fait quatre fixations par seconde, il doit lire un mot par fixation pour obtenir cette vitesse. La question en ce qui concerne l'enfant n'est donc pas reliée au nombre de mots lus par fixation, mais à la façon dont il perçoit les mots, y incluant la quantité d'information visuelle requise.

Les informations à ce sujet sont contradictoires. Gough (1972) affirme que le lecteur procède lettre par lettre, mot par mot. Weaver (1980) énonce les conclusions suivantes:

"Nous ne lisons pas seulement un mot de gauche à droite;
nous n'identifions pas spontanément chacune des lettres d'un mot sans identifier le mot lui-même;
il est possible que nous traitions une partie de l'information visuelle de toutes – ou presque – les lettres d'un mot. Il est aussi possible que nous traitions toutes – ou presque – les informations visuelles de quelques lettres du mot." (p. 48)

Ces deux seules citations témoignent du fait que les données relatives à la perception des mots ne sont pas univoques. Il est cependant clair, selon Cohen (1978), que ce qui est vu s'étend bien au-delà de la région fovéale de fixation et il est probable que ce qui est vu permet de déterminer le lieu de la fixation subséquente. Pour leur part, Rayner et McConkie (1977) déclarent que l'évidence expérimentale soutient que les yeux des lecteurs expérimentés sont guidés durant la lecture, mais elle ne permet pas de préciser la nature de cette orientation.

Dans ce contexte d'informations hétérogènes et suite aux observations émises précédemment, la conception de la perception des mots que nous retenons est davantage basée sur le raisonnement logique que sur l'évidence expérimentale.

Nous croyons que, comme pour le lecteur expérimenté, les yeux de l'enfant en phase d'acquisition de la lecture sont guidés. Et, ils sont d'autant plus guidés que l'enfant a intégré la conscience linguistique que la lecture est l'extension naturelle du langage oral, que le langage écrit est régi par un système de règles et que les unités linguistiques sont contextuellement dépendantes. D'autre part, considérant les affirmations de Gibson et Levin (1975), Gleitman et Rozin (1977), Hardy, Stennett et Smythe (1973), Liberman et al. (1974) et Liberman et al. (1977), nous concevons que l'enfant en phase d'acquisition de la lecture procède syllabe par syllabe et non lettre par lettre ou phonème par phonème. L'enfant segmenterait le mot en unités sonores, identiques aux unités sonores du langage oral. Dans l'identification des mots, la composante sonore paraît d'autant plus réelle et importante que les mots iconiques, selon Glucksberg et Danks (1975), constituent l'exception plutôt que la règle.

Nous ne proposons cependant pas un modèle qui va de la syllabe, au mot, à la phrase, d'une façon linéaire et séquentiellement rigoureuse. Au contraire, notre conception de la lecture reconnaît qu'il s'agit d'un processus où les unités linguistiques les plus longues, pour reprendre le langage de Liberman et al. (1977), transcendent les unités linguistiques les plus courtes. Le processus de la lecture est composé d'interactions complexes.

Qu'est-ce qui peut guider les yeux de l'enfant en phase d'acquisition de la lecture et comment les unités linguistiques les plus longues peuvent-elles transcender les unités linguistiques les plus courtes? La connaissance antérieure de l'information traitée, la familiarité avec le langage utilisé et l'organisation générale de l'imprimé sont des composantes qui permettent de répondre à cette question. Mais, la capacité d'employer efficacement la redondance présente dans le langage écrit nous paraît l'élément le plus essentiel.

Selon Destefano (1978), la notion de redondance est un concept psycholinguistique qui peut très bien expliquer le processus de la lecture. Cette notion introduit d'ailleurs une autre notion explicative, la prédiction. Dans le contexte des nombreuses recherches de Goodman, il serait question d'anticipation. De plus Gibson et Levin (1975) indiquent que l'enfant doit être capable de percevoir et d'utiliser la redondance qui permet de réduire l'information pour pouvoir employer les nombreuses règles disponibles au niveau de l'imprimé.

Les trois catégories d'information qui composent le langage sont phonologiques, syntaxiques et sémantiques. La conjugaison de ces catégories d'information associée aux éléments appartenant spécifiquement à chacune des catégories produit de nombreuses redondances, particulièrement au niveau du langage écrit.

Sur le plan phonologique, et conséquemment visuel puisqu'il s'agit de l'imprimé, certaines lettres et certaines syllabes ont des probabilités d'occurrence très élevées étant donné l'orthographe de la langue française, d'autres ont de minimes probabilités ou une probabilité zéro; des séquences de syllabes sont hautement probables, d'autres sont difficilement imaginables.

Sur le plan syntaxique, l'organisation séquentielle des éléments de la phrase est hautement prévisible. Suite à un ou quelques mots, le lecteur anticipe que le prochain élément sera un nom ou un adjectif, il peut anticiper qu'un adverbe serait impensable, etc. De plus, les marques du genre et du nombre sont particulièrement redondantes au niveau de l'orthographe de la langue française. À titre d'exemple, dans la phrase "les petits chats noirs marchent péniblement", cinq marques du pluriel sont présentes.

Sur le plan sémantique, le contexte général dont il est question associé à la connaissance du type de littérature, de la table des matières, des illustrations ou du résumé façonne les attentes du lecteur. Des éléments lexicaux sont attendus, des événements sont prévus, des actions anticipées. Nous pouvons parler de redondances inter-catégories et, dans certains cas, de redondances intra-catégories. Dans le processus de la lecture, autant pour le lecteur expérimenté que pour l'enfant en phase d'acquisition, les sources de redondance doivent être perçues et utilisées pour réduire l'information. Selon Gibson et Levin (1975), les jeunes enfants ont de la difficulté à employer les trois catégories d'information. Ils doivent toutefois, comme le lecteur expérimenté, réduire le flot d'informations par le biais de la redondance.

À l'instar de Destefano (1978), nous croyons que les enseignants de première année doivent aider les enfants à découvrir les redondances de l'imprimé et à les exploiter. Le processus de la lecture est le produit de la coordination simultanée de plusieurs sources d'information.

Certaines observations pédagogiques

Très fréquemment, parmi un ensemble de données expérimentales ou de réflexions purement théoriques, ou dans les cadres d'une synthèse ou d'un modèle, les auteurs introduisent une phrase ou deux dont la portée est plus directement et plus explicitement pédagogique. Les lectures effectuées dans la préparation et dans la poursuite de la présente démarche nous ont conduit à retenir certaines indications pédagogiques dont la fréquence d'occurrence est élevée.

Nous les retenons parce qu'elles nous paraissent, théoriquement, significatives dans une pédagogie de la lecture. Elles constituent des balises. Nous n'avons pas inventorié le support expérimental qu'elles pourraient recevoir. Ainsi, pour la très grande majorité d'entre elles, elles ne seront présentées que comme des réflexions théoriques.

Depuis les recherches de Clay (1972) et de Downing (1970, 1976), un nombre croissant de chercheurs se sont intéressés au registre de langage utilisé pour transmettre les enseignements en lecture (9). Clay (1972) a observé des enfants de six ans à la fin de la première année et elle a trouvé que seulement la moitié d'entre eux pouvait lui indiquer correctement un mot, la première lettre d'un mot ou une lettre isolée. Ils n'avaient pas de représentation du concept de mot et de lettre. Downing (1970, 1976) a identifié que la compréhension des concepts de mot et de son par des enfants britanniques de première année différait de la définition que le professeur en donnait. Downing (1976) conclut que nous ne devons pas prendre pour acquis que les jeunes enfants ont intégré le vocabulaire du registre de langage utilisé pour transmettre les enseignements en lecture.

Ces quelques données expérimentales impliquent que les enseignants doivent accorder une attention spéciale au langage, particulièrement au lexique, qu'ils emploient pour transmettre les enseignements relatifs à la lecture. Ils sont dans l'obligation de vérifier la concordance ou non entre leur définition des concepts utilisés et la compréhension qu'en ont les enfants.

---

(9) "Language Instruction Register" ou "Reading Instruction Register".

Une seconde série d'observations pédagogiques concerne la variété des stimuli présentés et la nécessité de la découverte par l'enfant lui-même. Selon Gibson et Levin (1975), puisque nous ignorons exactement comment se produit le transfert, il est important que l'enfant expérimente dans un nombre varié de contextes. Aussi rapidement que possible, l'enfant doit pouvoir choisir lui-même son matériel de lecture. Et, la variété de contextes nous paraît d'autant plus importante que Venezky (1972) affirme que les exemples sont plus influents que la verbalisation des règles. Dans la même orientation, Weaver (1980) précise que, bien que les connaissances phonétiques soient requises pour la lecture, les enseignements relatifs à la phonétique ne le sont pas.

Ces éléments militent en faveur de l'enrichissement et de la variété des stimuli de lecture qui sont présentés à l'enfant dans le cadre scolaire. Étant donné les limites de nos connaissances présentes, il nous paraît prudent et pédagogiquement honnête d'augmenter les probabilités de transfert des apprentissages en variant les stimuli. Et, dans la lignée de de Venezky (1972) et de Weaver (1980), nous ne saurions trop insister sur la nécessité et la pertinence de l'expérimentation directe.

Une troisième série d'observations pédagogiques est relative à l'intérêt et à la motivation suscités par les activités de lecture. Considérant le langage oral, Bullock (1975) a observé qu'un nombre important d'activités scolaires manquait de contact avec la réalité dans le sens qu'elles ne répondaient pas à un but réel. Nous ne croyons pas qu'il s'agit d'un abus que d'affirmer qu'il en est ainsi pour le langage écrit, lecture ou écriture. Nous pourrions sérieusement nous interroger sur la motivation et l'intérêt suscités par de telles activités. Ce type d'interrogation devient primordial lorsque certaines recherches permettent d'identifier que "l'intérêt accordé au matériel a des effets si puissants sur la lecture et le taux de rappel que toutes les autres sources d'influence deviennent négligeables et insignifiantes" (Kintsch, 1977).

En regard de l'intérêt et de la motivation, il s'avère important que l'enfant interagisse avec un matériel qui lui est signifiant. Selon Mathewson (1976), le professeur, pas davantage que l'éditeur, ne peut intuitivement faire une sélection du matériel de lecture que l'enfant apprécierait. Dans cette perspective, pour éliminer les probabilités de choix arbitraires et, parfois, ennuyeux, il serait important que l'enfant puisse sélectionner lui-même son matériel de lecture le plus rapidement possible.

L'équilibre à établir entre les attentes relatives à la régularité et à la diversité correspond à une quatrième série d'observations pédagogiques. Lorsque nous avons décrit les types de conscience linguistique, nous avons insisté sur le fait que l'enfant doit reconnaître que le langage est régi par un système de règles. Ce niveau de conscience permet à l'enfant de découvrir un nombre important de règles générales et d'établir dès le début des relations significatives avec l'imprimé. Mais, simultanément, la pédagogie à laquelle il participe doit l'amener à développer l'ouverture à la diversité (10). Cette attente de la diversité ou de l'exception introduit et supporte la différenciation progressive. Pédagogiquement, il y a un difficile équilibre à établir entre l'attente de la diversité et simultanément l'attente de la régularité.

Une dernière indication pédagogique concerne les préalables de la lecture. Pikulski (1978) résume bien les récentes réflexions à ce sujet en suggérant que la meilleure façon d'évaluer si l'enfant est prêt ou non à lire est de lui offrir l'occasion de lire. Cette attitude accorderait enfin à l'enfant les chances de réussite qui lui ont été retirées en raison d'interprétations erronées de corrélations en termes de cause et d'effet et en raison de l'implantation de programmes qui n'avaient pas été l'objet d'évaluation expérimentale rigoureuse.

---

(10) Set for diversity (Gibson et Levin, 1975).

Qu'est-ce que lire?

Nous avons simultanément présenté la conception de la lecture que nous avons retenue et le cheminement cognitif qui a produit cette conception. Dans la présente section, nous allons tenter de réunir les ingrédients qui composent notre conception de la lecture dans un but de précision et de clarté.

La lecture est un phénomène langagier et elle est l'extension naturelle du langage oral et de la pensée. Dans ce sens, le langage oral et la pensée exercent un rôle très important au niveau du traitement de l'information issue de l'imprimé. La lecture est une activité à la fois cognitive et linguistique.

Fondamentalement, la lecture est une activité d'extraction de significations de l'imprimé. Qualitativement et quantitativement, le degré de significations extraites de l'écrit doit correspondre au degré de significations qui seraient extraites de la parole ou du langage oral, le contenu et l'organisation syntaxique étant identiques. Cette définition implique la prédominance de la signification sur la forme ou sur la structure. La structure de surface n'est importante que dans la mesure où, sans délai, elle donne accès à la signification.

La lecture est, par conséquent, un processus de réception de messages, d'informations ou d'idées. Ce processus est séquentiel et il inclut un récepteur, un médiateur et un émetteur. Tel que signalé antérieurement, le récepteur est responsable de la sensation et de la perception des stimuli présentés, le médiateur de l'interprétation et de l'intégration des idées et l'émetteur de la formulation de la réponse. Cette séquence est conçue comme un continuum où les recoupements et les interactions sont nombreux.

La lecture est, quant au récepteur, un phénomène de perception visuelle. Il s'agit là d'une différenciation de la langue orale et de la langue écrite. Durant la lecture, les yeux du lecteur sont guidés; nous ignorons cependant la nature de cette orientation. Dans le processus séquentiel qu'est la lecture, le langage oral exerce un rôle majeur. Les éléments phonologiques, c'est-à-dire les syllabes, ne sont jamais abandonnés par le lecteur à la faveur d'une représentation logographique.

La lecture est le produit de la coordination simultanée de plusieurs sources d'information. Ces nombreuses sources - phonologique, syntaxique, sémantique - introduisent le concept de redondance. Le lecteur doit percevoir et utiliser la redondance pour réduire ou canaliser les nombreuses informations à traiter et pour pouvoir employer les règles disponibles. Par l'utilisation de la redondance, le lecteur peut prédire ou anticiper ce qui vient dans la phrase, dans le paragraphe, dans le texte.

Étant le produit d'une coordination simultanée de plusieurs sources d'information, la lecture est conséquemment le lieu d'un niveau complexe d'interactions. Le modèle que nous retenons est un modèle interactionnel. Les ingrédients phonologiques sont en constante interaction avec les ingrédients syntaxiques et sémantiques et vice versa.

Et, dans la mesure où l'exactitude est définie comme la traduction parfaite des signes écrits en signes sonores, la lecture n'est pas un processus exact. La lecture est une activité d'extraction de sens ou de significations et, dans cette optique, une adhésion stricte aux formes de l'imprimé ne présente que très peu d'importance.

Qu'est-ce qu'apprendre à lire?

Les éléments présentés dans les sections précédentes décrivent le processus de la lecture ainsi que les principes qui devraient assister son développement ou encadrer son acquisition; mais qu'est-ce qu'apprendre à lire? Nous trouvons d'abord essentiel de rappeler que, étant donné le caractère développemental du processus de la lecture, nous postulons que l'enfant n'est pas la copie conforme miniature de l'adulte et qu'il traverse des phases spécifiques dans son apprentissage. Savoir lire et apprendre à lire ne sont pas des activités identiques.

Ignorant les phases d'acquisition de la lecture et, par ailleurs, considérant l'importance de présenter à l'enfant des stimuli en étroite correspondance avec ses possibilités linguistiques et cognitives, nous avons retenu quelques jalons issus de l'histoire de l'écriture et de l'histoire de l'acquisition du langage oral pour façonner notre pédagogie de la lecture.

La lecture étant l'extension naturelle du langage oral, l'enfant peut donc appuyer ses comportements en lecture sur ce qu'il connaît du langage oral. Ses connaissances fonctionnelles sont très nombreuses et elles lui ont permis d'acquérir une maîtrise étonnante de la langue.

Pour pouvoir transférer ses connaissances fonctionnelles du langage oral au langage écrit, l'enfant doit développer quatre types de conscience linguistique: la lecture est une activité langagière et elle est l'extension naturelle du langage oral et de la pensée; le langage écrit est segmentable en unités sonores, repérables au niveau du langage oral; le langage écrit comme le langage oral est organisé selon un système de règles; les unités du langage, oral ou écrit, sont contextuellement dépendantes. Il serait particulièrement erroné de croire que tous les enfants développent individuellement ces connaissances métalinguistiques.

Du langage oral, nous retenons aussi deux principes qui ont façonné son acquisition: la généralisation excessive et la différenciation progressive. Nous postulons que ces principes sont applicables sur le plan de l'acquisition de la lecture. Ils impliquent que l'enfant interagirait significativement avec l'imprimé, en utilisant, dans un premier temps, un petit nombre de règles générales. Par la suite, il introduirait progressivement des règles additionnelles pour éliminer les erreurs produites par la généralisation excessive.

Une pédagogie de la lecture qui intégrerait ces principes assurerait à l'enfant une appropriation progressive de l'imprimé. Cette progression respecterait vraisemblablement les étapes spécifiques qui devraient provoquer l'acquisition de la lecture ainsi que les approximations successives à travers lesquelles l'enfant doit cheminer pour parvenir à l'état de "lecteur habile ou expérimenté".

De l'histoire de l'écriture, nous retenons une séquence d'apprentissage. Celle-ci nous semble d'autant plus importante que l'ordre de présentation des éléments d'apprentissage constitue un problème majeur. Considérant que la complexité croissante de l'écriture est le reflet de la complexité psychologique rencontrée par l'enfant lors de l'acquisition de la lecture, la séquence idéale d'apprentissage serait la suivante: lecture de significations ou d'idées; lecture de mots ou de morphèmes; lecture de sons.

La pédagogie de la lecture que suscite la séquence idéale d'apprentissage associée aux connaissances métalinguistiques et aux principes issus de l'acquisition de l'oral n'est pas segmentable en termes chronologiques. Elle reflète la connaissance des composantes essentielles de la lecture et de l'acquisition de la lecture. Elle constitue un état d'esprit et elle témoigne de la compréhension de la difficulté qu'ont les enfants à coordonner les informations provenant de différentes sources.

Où est le curriculum?

Le curriculum est la traduction d'une conception, d'une théorie, d'un modèle. L'expérience des programmes scolaires ainsi que des méthodes d'enseignement a démontré que les usagers pouvaient traduire une conception en plusieurs curricula. De plus, le curriculum le plus attrayant pour l'enseignant est probablement celui qu'il peut maîtriser parce qu'il en connaît les fondements ainsi que les rouages, les étapes, les objectifs. En travaillant avec ce curriculum, il ressent de la congruence affective et cognitive.

Dans cet esprit et parce que nous voulons que l'enseignant soit informé et conscient de la nature de l'acte de lire et qu'il choisisse lui-même le matériel et les méthodes en conséquence, nous n'avons pas élaboré de curriculum en lecture. Nous croyons, entre autres, que la traduction d'une conception dans une pratique pédagogique concrète est extrêmement difficile et que la meilleure traduction serait progressivement élaborée conjointement par les enseignants et le chercheur responsable du projet.

Nous avons travaillé durant une année et demie dans cette orientation. Le matériel produit de même que les informations présentées dans le troisième chapitre témoignent du cheminement réalisé dans l'élaboration de ce curriculum, des hésitations, des espoirs et du poids du passé.

DEUXIÈME CHAPITRE

Coordonnées de l'intervention

Notre intention est de refléter exactement ce qui s'est produit durant une année et demie et de ne pas tenter, par le biais d'une multitude de nuances et de détours langagiers, d'intégrer la réalité dans des schèmes qui ne lui correspondent que partiellement. Dans cette perspective, nous concevons l'intervention que nous avons réalisée comme un projet de démonstration et non une recherche ou une démarche expérimentale rigoureuse.

À la limite, il serait possible de démontrer et de décrire quelques caractéristiques qui permettraient d'intégrer notre intervention dans les schèmes expérimentaux traditionnellement retenus. Le respect que nous avons de la rigueur expérimentale et l'importance et le poids qui sont habituellement attribués aux conclusions scientifiques nous empêchent de parler de recherche expérimentale rigoureuse.

Cette restriction ne réduit en rien l'importance que nous attribuons à notre intervention en particulier et à ce type d'intervention en général. Elle ne fait qu'identifier les limites et les réserves qui doivent accompagner l'interprétation et la généralisation des données observées ainsi que des résultats obtenus. Nous ne parlerons ni d'hypothèse, ni de représentativité de l'échantillon, ni de variable dépendante. Nous parlerons des objectifs et des contôles effectués.

Notre projet de démonstration est concevable comme la traduction d'une théorie dans une pratique pédagogique concrète et immédiatement appliquée. La première partie de l'intervention a été consacrée à l'instrumentation théorique des enseignantes. Nous étions responsables de la présentation des éléments qui composaient la conception théorique retenue. Lors de chaque journée de rencontre, les enseignantes étaient invitées à discuter de la traduction possible de ces éléments en guides ou en situations d'apprentissage. La seconde partie de l'intervention a été centrée sur

la mise en application des éléments pédagogiques et didactiques résultant de l'instrumentation théorique.

Les enseignantes étaient libres de participer à ce projet de démonstration. Lors de la présentation initiale, il avait été très clairement indiqué qu'elles pouvaient, en tout temps, se retirer du projet même si, initialement, elles avaient accepté d'y participer. L'enseignant n'est pas un technicien qui doit être forcé d'implanter un programme ou une démarche; il est un professionnel qui traduit la théorie, crée des situations et adapte des activités aux exigences des enfants. Dans ce contexte, la congruence affective et cognitive de l'enseignant est prioritaire à la pensée logique du chercheur et du théoricien.

Si ce n'est pour l'instrumentation théorique des enseignantes, nous n'avons pas imposé de rythme à la démarche. Les interrogations émises par les enseignantes, les besoins didactiques exprimés, les supports pédagogiques requis ainsi que les réponses des enfants aux stimuli présentés ont été les responsables de notre vitesse de progression.

Les contrôles

Dans ce type d'intervention, la quantité de variables que le chercheur perçoit par rapport à celle qu'il peut effectivement contrôler et que l'éthique lui permet pour les fins qu'il poursuit est faramineuse. Par rapport aux enseignantes, nous n'avons pas contrôlé leur pédagogie, ni leurs interactions avec les enfants dans la classe, ni leur disponibilité affective à l'enseignement. Nous n'avons que constaté qu'elles étaient très motivées à participer au projet de démonstration, qu'elles s'interrogeaient sur leur pratique de l'enseignement de la lecture et qu'elles étaient disponibles à travailler à la traduction de données ou de composantes théoriques.

Au niveau des enfants, leur classe sociale et économique d'appartenance, leur histoire familiale, leur initiation préscolaire à la lecture ainsi que leur relation avec l'enseignante n'ont pas fait l'objet de contrôle. La seule exigence se résumait à l'obligation d'être inscrit dans une classe d'une école régulière. Nous n'avons opéré aucune distinction entre les enfants qui participaient au dénombrement flottant et ceux qui n'y participaient pas.

Notre projet de démonstration s'est situé dans le contexte scolaire le plus régulier et le plus fréquent. Et, pour respecter ce critère, nous n'avons opéré aucune discrimination entre les enfants. Cette décision correspond d'ailleurs à notre conception de l'intégration et du droit de l'enfant à l'éducation dans son milieu naturel. Toutefois, bien que tous les enfants aient été impliqués dans la démarche, nous n'avons pas considéré, à la demande de deux enseignantes, la performance de deux enfants.

Les contrôles que nous avons exercés ou les constantes que nous avons maintenues se situent spécifiquement au niveau des interactions avec les enseignantes et des informations transmises.

Quant aux informations transmises, nous nous sommes assuré que toutes les enseignantes impliquées recevaient les mêmes ingrédients et tous les ingrédients. Ces informations ont été reçues avant même qu'elles ne commencent les interventions systématiques avec les enfants. La transmission de ces informations s'est déroulée du 12 janvier 1979 au 08 juin 1979; nous avons tenu quatorze jours de rencontre avec les enseignantes. Les notions véhiculées étaient issues de la conception de la lecture et de l'acquisition de la lecture énoncée au premier chapitre du présent rapport.

Le premier contrôle que nous venons de décrire visait à établir un niveau de connaissance de base identique chez toutes les enseignantes concernées. Ce contrôle était essentiel puisque, à partir de ces informations, elles construiraient leur pédagogie de la lecture. De toute évidence, elles utiliseraient aussi des notions différentes qu'elles connaissaient avant notre projet de démonstration. Voilà entre autres pourquoi, puisque nous n'avions aucune possibilité d'évaluation complète de leur connaissance antérieure, nous avons pris la décision de présenter toutes les informations rattachées à la conception psycholinguistique retenue et de nous assurer de leur compréhension, au risque de certaines redondances.

Au niveau des interactions avec les enseignantes, deux comportements de notre part ont été constants durant toute la durée de l'intervention. Nous avons cependant eu plus d'occasions d'émettre ces comportements lors de la seconde partie de l'intervention, c'est-à-dire la mise en application des éléments didactiques et pédagogiques retenus, du 31 août 1979 au 16 mai 1980. Durant cette période, nous avons eu onze journées de rencontre.

Lors de ces rencontres, les enseignantes présentaient les activités réalisées avec les enfants et ces activités étaient généralement discutées en termes de prolongation. Nous émettions à ce moment les comportements constants suivants: interroger les pratiques pour susciter la précision des objectifs poursuivis et les attentes d'apprentissage; interroger l'écart entre la théorie et ces pratiques.

Ces deux comportements nous paraissaient susceptibles de provoquer la compréhension de la distance entre ce qui est théoriquement accepté et ce qui est pédagogiquement proposé. Il était aussi hautement probable qu'ils stimulent la proposition d'activités aptes à réduire la distance ou l'écart observé.

L'interrogation des pratiques était centrée sur l'identification des relations entre l'activité proposée, les objectifs poursuivis et les attentes d'apprentissage. L'activité permettait-elle de réaliser les objectifs énoncés? Les attentes étaient-elles conformes aux possibilités d'apprentissage offertes par les stimuli proposés? Il s'agissait essentiellement d'évaluer l'activité en elle-même.

L'interrogation de l'écart entre la théorie et les pratiques permettait l'établissement de liens entre la conception psycholinguistique présentée et les pratiques pédagogiques actualisées. Elle suscitait la réflexion sur le cheminement réalisé et à réaliser. Il s'agissait essentiellement d'évaluer les pratiques par rapport à la théorie générale.

Si nous nous permettons des emprunts lexicaux au langage de la recherche expérimentale, la transmission de la conception psycholinguistique de la lecture et de l'enseignement de la lecture, les comportements d'interrogation des pratiques et d'interrogation de l'écart entre la théorie et ces pratiques constituaient les variables indépendantes de notre projet de démonstration.

Objectifs de l'intervention

Simultanément, étant donné le caractère et la durée de la recherche ainsi que le nombre de sujets, nous avons poursuivi des objectifs très diversifiés. Lorsque nous avons planifié ces objectifs, nous avons procédé dans l'esprit de l'implantation d'un nouveau programme. Cet esprit ou cette orientation était suscité par les nombreux programmes nouveaux ou réaménagés, et particulièrement le nouveau programme de français du primaire, que le ministère de l'Éducation paraissait vouloir introduire au moment de la planification de notre projet de démonstration.

Ces intentions ministérielles ont suscité pour nous beaucoup d'interrogations. Comment les enseignants réagissent-ils à l'implantation d'un nouveau programme? Comment peuvent-ils intégrer une nouvelle philosophie de l'enseignement de la lecture? Comment parviennent-ils à transiger avec les pratiques pédagogiques requises? Quels sont les supports pédagogiques nécessaires? Quelle intensité d'information théorique est susceptible d'assurer la réussite de l'implantation du programme? Comment, sur le plan de l'apprentissage, les enfants vivent-ils la transition? Etc.

Dans la lignée de ces nombreuses interrogations et en concordance avec la spécificité de notre intervention relative à l'apprentissage de la lecture selon une approche psycholinguistique, nous avons retenu trois objectifs: identifier les stratégies d'implantation et de réalisation requises; systématiser le cheminement des enseignants; déterminer la performance des enfants. Il nous semblait que le réalisation de ces objectifs était apte à fournir des données et des observations pertinentes en regard de notre projet d'intervention et à soulever des interrogations ou des réflexions en regard de l'implantation de nouveaux programmes en général. Il ne s'agit pas de transférer, mais d'observer et d'interroger les probabilités de transfert.

Le premier objectif, identifier les stratégies d'implantation et de réalisation requises, implique la description minutieuse des comportements "pédagogiques" du responsable du projet, l'identification des phases décrivant le scénario de réalisation et l'analyse du matériel produit pour faciliter ou supporter l'application progressive. Par ailleurs, la connaissance des étapes de réalisation permettra d'indiquer ce qui, par rapport au contenu et à la logique de la conception psycholinguistique, a été appliqué.

Le second objectif, systématiser le cheminement des enseignantes, requiert la détermination des phases qui décrivent leurs mouvements proactifs et rétroactifs, leurs hésitations, leurs certitudes. Notre conception de l'enseignant ainsi que la liberté d'implantation qui leur était accordée dans le projet assuraient, nous semble-t-il, qu'elles cheminent en toute congruence affective et intellectuelle. Elles ne pouvaient être obligées de réaliser avec les enfants des activités étrangères à leur conception de l'acquisition de la lecture. Cette systématisation nous paraît d'autant plus importante qu'elle fournit des informations sur le rythme d'un changement cognitivement sélectionné et délibérément réalisé.

Le troisième objectif, déterminer la performance des enfants, est très complexe. La performance peut aussi bien signifier le rendement obtenu que les stratégies employées. Nous avons intégré l'évaluation d'une stratégie, l'anticipation, sur les plans spatial, syntaxique et sémantique et l'évaluation de deux niveaux de rendement, le décodage et la compréhension. Le rationnel de ces choix sera précisé dans une partie subséquente du présent chapitre, soit la section "instruments d'évaluation". Nous tenons cependant à préciser que la présence d'une composante au niveau de cet objectif ou l'ignorance d'un autre n'exprime nullement l'importance qu'elles ont dans le processus de la lecture et que nous leur accordons effectivement. Le troisième objectif permet de préciser, bien candidement, quelques réponses des enfants à ce type d'intervention.

Échantillons

L'intervention a été réalisée dans deux écoles primaires de la ommission scolaire catholique de Sherbrooke. Une école comprenait une maternelle et le premier cycle; une seconde comprenait une maternelle et le deuxième cycle. Le manque de locaux dans la première école expliquait la présence d'une maternelle dans la seconde. Cependant, dès la première année, tous les enfants étaient réunis dans la même école. Les enseignants d'une troisième école ont refusé de participer en raison d'un manque de disponibilité temporelle.

Considérant les objectifs identifiés précédemment et, pour employer le langage de la recherche, les variables dépendantes qu'ils incluent, nous devons parler de deux échantillons: les enseignantes et les enfants.

Nous avons travaillé avec six enseignantes. Deux d'entre elles étaient jardinières, trois enseignaient au niveau de la première année et une assumait la responsabilité du dénombrement flottant. À l'exception d'une jardinière qui avait cinq années d'expérience, les enseignantes de l'échantillon avaient plus de dix ans d'enseignement. De plus, l'expérience des enseignantes de première année et de la rééducatrice spécialisée se situait principalement au niveau de la première année ou, pour employer le jargon scolaire, avec le groupe de six ans. Avant de spécialiser ses interventions au niveau des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la rééducatrice spécialisée avait enseigné au niveau de la première année.

Dans le choix de l'échantillon, étant donné les objectifs de l'intervention, nous avons sélectionné intentionnellement des enseignantes oeuvrant à des niveaux différents, mais contigus. Il nous semblait particulièrement important de favoriser, en termes de stimuli pédagogiques, la continuité entre la maternelle, la première année et le dénombrement flottant. Par la structure de nos interventions, les enseignantes de ces différents groupes étaient en contact fréquent; elles pouvaient ainsi oeuvrer à la disparition du fossé entre la maternelle et la première année et à la réduction de l'écart entre ce qui se déroule généralement en dénombrement flottant et dans la classe dite régulière. Cette sélection reflète le fait que la lecture, étant l'extension naturelle du langage oral et de la pensée, ne peut constituer un objet d'apprentissage attribué à un niveau scolaire en particulier. L'enfant commence l'acquisition de la lecture bien avant la période scolaire.

Les enseignantes de première année utilisaient les phases de la méthode Dynamique de même que le matériel d'accompagnement pour l'enseignement de la lecture. Occasionnellement, elles proposaient du matériel d'enrichissement, mais il respectait généralement l'esprit de la méthode Dynamique. Quant à la rééducatrice

spécialisée, ses interventions de base intégraient les principes retenus dans les classes régulières; elle était cependant très éclectique dans le choix accompagnant et enrichissant les interventions de base. Les jardinières ne faisaient habituellement pas de démarches visant l'acquisition explicite de la lecture. Lorsqu'elles en réalisaient, c'était en mai ou en juin avec des enfants qui manifestaient ouvertement de l'intérêt et des aptitudes pour la lecture.

Les enseignantes de l'échantillon travaillaient initialement avec cent soixante-huit enfants. Quatre-vingt-dix d'entre eux étaient inscrits à la maternelle tandis que soixante-dix-huit étaient en première année. Dans les classes de première année, seulement soixante -treize enfants ont été évalués quant à leur performance. Deux enfants ont été exclus: le premier manifestait des comportements qui rendaient inexistante sa participation aux activités de lecture; le second n'avait pas développé le langage d'une façon fonctionnelle. Deux enfants étaient absents et un avait déménagé. Dans les classes de maternelle, quatre-vingt-six enfants ont été retenus lors de l'évaluation. Quant aux conditions socio-économiques, l'école est située dans un quartier moyen. Nous tenons cette information du centre des services sociaux de l'Estrie. Nous n'avons pas effectué nous-même d'analyse à ce sujet avec l'échantillon retenu parce que nous ne considérons pas ces données requises à notre projet de démonstration. Sur le plan pédagogique, la considération de cette variable nous semble avoir davantage confirmé l'école dans son rôle de classification sociale que provoqué la mise en place d'une pédagogie adaptée et respectueuse des différences.

Chronologie

Au mois d'août 1978, nous avons rencontré trois directeurs d'école primaire pour leur exposer notre projet d'intervention, ses exigences ainsi que ses finalités. Ces écoles avaient été désignées par la Commission scolaire comme pouvant participer à ce projet. Après l'approbation des directeurs, nous avons tenu une rencontre d'information avec les jardinières, les enseignantes de première année et les rééducateurs spécialisés de chaque école séparément. Le corps professoral d'une école, à la majorité, a refusé sa participation.

La première partie du projet de démonstration s'est déroulée du 12 janvier 1979 au 18 juin 1979. Nous avons alors tenu quatorze journées d'information avec les enseignantes. Il s'agissait de présenter la théorie psycholinguistique de la lecture et de l'acquisition de la lecture que nous avions retenue et de tenter quelques traductions pratiques. Lors de ces journées, les enseignantes étaient complètement dégagées d'enseignement et les moments de rencontre correspondaient aux périodes régulières de classe. Le calendrier déterminé pour les journées de rencontre était le suivant:

- 12 janvier 1979
- 19 janvier 1979
- 02 février 1979
- 09 février 1979
- 23 février 1979
- 09 mars 1979
- 23 mars 1979
- 06 avril 1979
- 20 avril 1979
- 03 mai 1979
- 04 mai 1979
- 18 mai 1979
- 25 mai 1979
- 08 juin 1979

La seconde partie de l'intervention s'est déroulée du 31 août 1979 au 16 mai 1980. Cette période correspondait à la mise en application des éléments didactiques et pédagogiques issus de la théorie psycholinguistique présentée. Onze journées de rencontre ont été tenues au cours de cette seconde partie. Généralement, les avant-midi étaient consacrés à la présentation et à la discussion des activités réalisées et les après-midi à la préparation conjointe des activités de l'étape à venir. Les activi-

tés étaient évaluées en condisérant leur congruence par rapport à la théorie psycholinguistique et leurs objectifs interrogés.

Le calendrier déterminé pour ces journées de rencontre était le suivant:

- 31 août 1979
- 05 octobre 1979
- 19 octobre 1979
- 02 novembre 1979
- 30 novembre 1979
- 11 janvier 1980
- 26 janvier 1980
- 29 février 1980
- 28 mars 1980
- 11 avril 1980
- 16 mai 1980

Nous devons aussi identifier une troisième partie. Celle-ci correspond à la période d'évaluation de la performance des enfants. Étant donné que chaque enfant a été rencontré individuellement, le temps consacré à l'évaluation a été prolongé par rapport à la planification initiale. Cette troisième partie s'est déroulée du 05 mai 1980 au 30 mai 1980.

Rôle du chercheur responsable

Nous avons assumé l'entière responsabilité du projet et, quant au contenu, nous n'avons reçu aucune restriction de la part du Ministère de l'Éducation qui a subventionné la démarche ou de la part de la Commission scolaire de Sherbrooke. Le niveau et la densité de la traduction de la théorie à la pratique pédagogique ainsi que les actions souhaitées et réalisées par les enseignantes impliquées ont été les seules contraintes qui ont guidé l'ensemble de notre projet de démonstration.

Dans ce contexte, l'évolution de la démarche est tributaire des enseignantes impliquées. Nous leur avons offert deux types de disponibilité: disponibilité pour la planification d'activités pédagogiques et disponibilité pour la réalisation d'activités dans la classe. Pour le premier type, nous pouvions soit faire des suggestions aux enseignantes qui les évaluaient, les acceptaient ou les rejetaient, soit recevoir des demandes explicites et très élaborées que nous interrogions et réalisions par la suite. En regard du deuxième type de disponibilité, pour éviter les pressions indues, nous attendions les demandes exprimées des enseignantes.

Durant la durée de cette démarche, nous avons bénéficié de l'aide d'une assistante de recherche. Cette assistante a terminé une maîtrise ès arts (éducation) en mai 1979. Sa formation initiale était dans le secteur de la scolarisation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Elle a été particulièrement impliquée au niveau du premier type de disponibilité et de la collecte générale des observations et des données.

La transmission des informations et la présentation graduée des notions relatives à la conception psycholinguistique de la lecture et de l'acquisition de la lecture ont été notre responsabilité exclusive. Il en a été ainsi pour l'application constante des contrôles énoncés précédemment.

Dans la mesure du possible, les directeurs des écoles concernées ont été constamment informés de la progression de la démarche. Le directeur de l'école où cinq enseignantes étaient impliquées a d'ailleurs assisté à la majorité des rencontres de discussion. Cette participation avait été antérieurement acceptée par les enseignantes.

Matériel

Nous ne décrirons pas tout le matériel pédagogique disponible dans la classe pour l'enseignement de la lecture. Cette description serait très longue tant les matériaux étaient nombreux. Nous concentrerons notre présentation sur le matériel qui a été complètement élaboré dans le cadre du projet de démonstration et sur les documents qui, quoique préexistants à notre démarche, ont reçu une mise à jour et une nouvelle accréditation.

Nous omettrons également l'identification de chaque livre nouveau acquis du 12 janvier 1979 au 16 mai 1980. Le projet de démonstration a eu comme conséquence majeure l'introduction de la littérature pour enfants dès le début de l'année scolaire.

Nous avons fait l'acquisition de cent quatre-vingts nouveaux livres. Puisque la liste de ces nouvelles acquisitions ne serait significative que dans la mesure où les livres déjà disponibles seraient connus, nous ne la mentionnerons pas en appendice.

Les enseignantes de chaque niveau, après cinq rencontres d'information, ont manifesté le besoin d'avoir à leur disposition un matériel mobile et flexible, pouvant faciliter la visualisation des mots pour l'enfant et, par conséquent, leur imprégnation mentale et permettant la construction de phrases ou d'ensembles signifiants. Elles ont arrêté leur choix sur l'impression de mots sur fiches laminées. Leurs observations du langage oral des enfants de cinq, six et sept ans de l'école a conduit à la rétention de mille cent trente-cinq mots. La liste issue de leurs observations a été préférée aux échelles de fréquence déjà existantes. À cette liste, elles ont ajouté dix signes de ponctuation. Chaque enseignante avait en sa possession une série complète imprimée sur fiches laminées.

Ces mots et ces signes de ponctuation sont présentés à l'appendice I. Ils sont regroupés en catégories. Le critère de catégorisation est un des suivants: le nombre de lettres dans le mot, le nombre de signes, le nombre de lettres et d'espaces dans le cas d'un mot composé. À l'intérieur de chaque catégorie, les mots sont présentés en ordre alphabétique.

Pour la suite de la présentation du matériel, nous différencierons chaque niveau d'enseignement. Il nous faut toutefois indiquer que toutes les enseignantes recevaient une copie de chacune des productions planifiées dans le cadre du projet de démonstration. Nous distinguerons aussi le matériel relatif au dénombrement flottant et à la première année. L'appendice réservé à la présentation des activités en dénombrement flottant ne contiendra cependant que celles qui ont été spécifiquement élaborées pour ce groupe d'enfants. Il ne représente donc qu'une partie des activités planifiées. En effet, la rééducatrice spécialisée, en étroite relation avec les enseignantes de première année, utilisait aussi des productions élaborées pour tous les enfants de première année.

Pour chaque niveau d'enseignement, la présentation des productions se fera selon l'ordre chronologique de septembre 1979 à mai 1980. Puisqu'elles résultent de la demande explicite des enseignantes, cet ordre de présentation est un fidèle reflet du cheminement effectué sur l'ensemble du projet de démonstration. L'apppendice II contient les productions spécifiques à la maternelle, l'apprendice III les productions spécifiques à la première année et l'appendice IV les productions spécifiques au dénombrement flottant.[1]

Les appendices ne parviennent malheureusement pas à représenter le caractère dynamique des activités. Il faut les comprendre en considérant que, particulièrement dans le cas de la dernière moitié des activités mentionnées, elles étaient la suite logique et la continuité de l'exploitation d'un livre pour enfants. À titre d'exemple, les activités réalisées en dénombrement flottant s'inscrivaient dans le processus de lecture des livres d'Émilie.

---

1. Ces appendices II et III ne sont pas joints à la présente publication; on peut les consulter à la didacthèque du PPMF de Sherbrooke.

Instruments d'évaluation

L'évaluation de la performance des enfants est la question la plus complexe que nous ayons pu rencontrer dans ce projet de démonstration. Évaluation normative? Évaluation critériée? Standardisation des instruments? Validité des résultats? Fidélité des résultats? Stratégies? Rendement? Habileté? À plus d'un égard, en elle-même, cette question nous a semblé devoir être l'objet d'une recherche rigoureuse et systématique. Les instruments pour évaluer la performance des enfants de première année, du côté francophone, sont rarissimes et sont reliables à des modalités spécifiques d'enseignement de la lecture. Dans ce sens, ils n'atteignent qu'une partie des composantes de la lecture. Du côté de l'évaluation de la performance des enfants de maternelle en lecture, les instruments sont tout simplement inexistants.

Devant ce dilemme, nous avons tenté une rencontre d'experts autour de l'évaluation dans notre projet de démonstration. Cette rencontre d'une journée s'est tenue en avril 1979. Les fruits de ces discussions ont contribué à l'accroissement du nombre de nuances théoriques utilisables lorsqu'il est question d'évaluation en lecture. Toutefois, nous n'avons malheureusement pas pu en conclure de situations concrètes d'évaluation susceptibles de respecter notre conception de l'acquisition de la lecture ainsi que les objectifs identifiés.

Nous définissons la lecture comme une activité d'extraction de significations de l'imprimé. Et nous incluons que, quantitativement et qualitativement, le degré de significations extraites de l'écrit doit correspondre au degré de significations qui seraient extraites de la parole ou du langage oral, le contenu et l'organisation syntaxique étant identiques. Par conséquent, s'il est un critère ou une norme que nous devons respecter quant à l'évaluation de la performance des enfants en lecture, c'est celui du degré qualitatif et quantitatif d'extraction de significations.

Nous avons été dans l'impossibilité de respecter ce critère ou cette norme étant donné les difficultés de rendre identiques des structures syntaxiques et des contenus oraux et écrits. Cette exigeante démarche de création d'identité entre l'oral et l'écrit aurait été acceptable dans la mesure où nous aurions poursuivi l'objectif de standardiser un instrument. Dans un autre contexte, les résultats produits sont trop parcellaires et spécifiques pour compenser les exigences, les efforts et le temps requis.

Conscient des limites du choix que nous opérions, nous avons pris la décision de créer des instruments que nous n'allions pas standardiser, mais que nous voulions utiliser pour explorer quelques avenues, soulever des interrogations, fournir des indices. Nous avons élaboré une batterie différente pour les enfants de maternelle et les enfants de première année. Nous n'avons par ailleurs établi aucune distinction entre les enfants qui participaient au dénombrement flottant et ceux qui n'y participaient pas.

Les enseignantes impliquées dans le projet de démonstration ignoraient le contenu de chaque test. Par ailleurs, elles étaient très bien informées de l'orientation générale de chacune des batteries ainsi que des objectifs visés. L'assistante de recherche et deux étudiantes qui lui ont été directement associées étaient responsables de la passation des tests. Ces deux étudiantes avaient reçu un entraînement spécifique à cet effet.

Pour les enfants de maternelle, la batterie d'évaluation incluait: lecture de mots familiers, lecture de mots non familiers, lecture d'une comptine familière sans illustration, lecture de la même comptine avec illustrations.

Il était demandé à l'enfant de lire oralement les mots ou les phrases qu'il voyait. Le climat de la session d'évaluation devait être sécurisant et une attention particulière était apportée pour que l'enfant ne ressente pas l'échec.

Si l'enfant se déclarait incapable de lire ce qui était présenté, l'évaluateur tentait de l'inviter à poursuivre et, dans le cas d'incapacité ou d'échecs consécutifs, la session d'évaluation se terminait dans un contexte d'échange libre. Chaque enfant était rencontré individuellement.

Les dix mots familiers correspondaient à des événements saisonniers ou à des célébrations qui avaient été l'objet d'une préparation attentive dans la classe. Les enfants avaient eu l'occasion de voir ces mots, de les lire et ils étaient déposés dans le coin de lecture. Les dix mots non-familiers étaient aussi dans le coin de lecture mais ils n'avaient pas été activement présentés aux enfants.

Quant à la comptine, les jardinières l'avaient présentée aux enfants à la fin de l'automne. Ils avaient eu l'opportunité, non seulement de l'entendre, mais de la voir et d'en manipuler les composantes écrites.

Pour les enfants de première année, la batterie d'évaluation incluait: décodage sans indice contextuel (lecture de lettres, lecture de syllabes simples, lecture de syllabes complexes, lecture de syllabes inverses, lecture de mots familiers, lecture de mots nouveaux), lecture silencieuse, lecture orale, anticipation sémantique avec mots familiers, anticipation sémantique avec mots non familiers, anticipation syntaxique avec mots familiers, anticipation syntaxique avec mots non familiers, anticipation spatiale. Chaque enfant était rencontré individuellement pour le décodage, la lecture orale et l'anticipation spatiale. Pour les autres épreuves, les rencontres étaient au niveau du groupe-classe.

Le test de décodage comprend six parties distinctes. Les ingrédients composant les quatre premières résultent de la sélection au hasard des lettres et des syllabes susceptibles d'être rencontrées par les enfants de première année qui apprennent par le biais de la méthode Dynamique. Pour les deux dernières parties, les qualificatifs "familiers" et "nouveaux" ont été utilisés

dans le sens où les enseignantes avaient activement présenté le mot (familier) ou non (nouveau) à l'enfant. Nous parlons de décodage sans indice contextuel puisqu'il n'y a pas de contexte syntaxique ou sémantique explicitement formulé qui pouvait faciliter ou façonner la lecture des lettres, des syllabes ou des mots.

L'épreuve de lecture silencieuse en est essentiellement une de compréhension. Les mots qui la composent ainsi que le caractère des questions sont très bien connus des enfants. Ce type d'activité a été fréquemment réalisé dans les classes de première année lors du projet de démonstration. L'objectif de cette épreuve concerne le niveau de compréhension et, si possible, les habiletés de compréhension en lecture silencieuse dans un contexte familier.

Contrairement à la précédente, l'épreuve de lecture orale présente, à une fréquence assez élevée, un caractère littéraire peu connu à l'enfant de première année, c'est-à-dire le dialogue direct; le lexique est beaucoup moins familier. Les comportements lexiques des enfants à cette épreuve ont été évalués à l'aide de la grille "analyse des maldonnes en lecture" pour en déterminer la qualité des ressemblances graphiques et sonores avec le texte présenté.

Dans les cas de l'anticipation sémantique et syntaxique, nous établissons toujours une distinction entre le familier et le non-familier. Nous considérons familier un texte ou un livre qui a déjà été lu par l'enfant et non familier un texte ou un livre qui n'a pas été lu. Pour les épreuves relatives à la composante sémantique du langage, l'anticipation porte sur le nom; pour la composante syntaxique, l'anticipation porte sur le verbe.

L'épreuve d'anticipation spatiale vise à déterminer l'habileté pour l'oeil lecteur à précéder la voix. Il s'agit essentiellement d'une forme de mesure de l'empan oeil-voix(1). L'évaluateur informait l'enfant qu'il allait occasionnellement cacher un mot et qu'il lui demanderait de dire le mot caché.

---

(1) Eye-voice span (EVS).

Par la consigne, il ne peut s'agir d'une mesure directe de l'empan; l'information obtenue précise l'existence ou non de l'habileté pour l'enfant à créer ce genre d'empan ou d'écart entre l'oeil et la voix. Pour ce test, bien que l'histoire fût inconnue des enfants, la majorité des mots leurs étaient familiers. Étant donné que le nom de l'enseignante est indiqué dans le texte, il y a une version différente pour chaque classe.

Les mots cachés ont été les suivants:

- sur sa bicyclette
- . C'est son fusil
- vers la forêt
- arriver à l'école
- dit que les
- dans la forêt
- qui bougent.
- de rencontrer (Agathe, Huguette ou Jeannine).

Les épreuves qui composent ces deux batteries sont nombreuses, variées, voire hétéroclites. Elles ne reflètent aucun modèle, aucune théorie en particulier. Elles tentent d'inclure le maximum d'ingrédients variés puisque, tel qu'énoncé précédemment, l'objectif est d'explorer des avenues, de soulever des interrogations, de fournir des indices. Dans ce contexte, il nous semble y avoir une étroite relation entre l'atteinte de l'objectif et le nombre de composantes retenues pour les fins de l'évaluation.

Sur le plan des barèmes de correction, toutes les épreuves de la batterie relative aux enfants de maternelle reçoivent un point par mot lu correctement, qu'il s'agisse de la lecture d'une comptine ou de mots. Les tests composent la batterie employée en première année sont quantifiés selon les critères suivants: décodage sans indice contextuel, un point par item lu correctement;

lecture silencieuse, cinq points pour chaque bonne réponse; lecture orale, pourcentage de ressemblance sonore et de ressemblance graphique calculé à partir de la grille d'analyse des maldonnes de Burke et Goodman; anticipation sémantique et syntaxique, un point par mot choisi correctement; anticipation spatiale, un point par mot correctement anticipé.

Pour chaque enfant de leur classe, les enseignantes ont reçu un profil psycholinguistique qui incluait les résultats quantifiés et quelques observations spécifiques et/ou générales.

TROISIÈME CHAPITRE

De la théorie à la pratique

Nos propos tenteront de rendre compte du degré de traduction de la théorie auquel nous sommes parvenu. Nous essayerons de nommer les étapes qui ont marqué le cheminement actualisé, de décrire les forces centrifuges et centripètes. Ce chapitre est la résultante d'observations, de discussions, de réflexions et de systématisations. Il constitue essentiellement une lecture de la réalité et, puisque la lecture n'est pas un processus exact, il peut comporter quelques "maldonnes" subjectives.

L'organisation de ce chapitre reprend intégralement les objectifs énoncés précédemment: identifier les stratégies d'implantation et de réalisation, systématiser le cheminement des enseignantes, déterminer la performance des enfants. Pour chaque objectif, à moins d'une indication contraire, nous traiterons séparément les informations relatives à la maternelle et à la première année. Les considérations concernant la première année incluent le dénombrement flottant.

Stratégies d'implantation et de réalisation

L'identification des stratégies d'implantation et de réalisation nécessite, dans un premier temps, la détermination et la description du degré de traduction atteint. Elles sont signifiantes dans la mesure où le cheminement parcouru est connu. Puisque la distance parcourue n'est pas quantifiable, nous allons procéder à la description détaillée du point d'arrivée.

Au mois de mai 1980, après une année et demie de rencontres et d'interventions, les activités pédagogiques réalisées en première année étaient les fidèles descendants de la méthode Dynamique. Nous entendons par là que la démarche d'acquisition de la lecture préconisée par cette méthode avait été respectée. Le manuel de base proposé était utilisé comme tel. Cependant, beaucoup d'activités d'accompagnement et d'enrichissement avaient été et étaient créées et réalisées avec les enfants. Celles-ci reflétaient un nouvel esprit, de

nouvelles tendances, de nouvelles variables qui commençaient à imprégner la planification du curriculum en lecture. Ces tendances et ces variables s'infiltraient d'ailleurs lentement et graduellement dans les démarches pédagogiques issues directement de la méthode Dynamique et les altéraient. Dans les paragraphes qui suivent nous essayerons de rendre compte de cette infiltration progressive.

De l'évolution de l'écriture, nous avons conclu que la séquence d'apprentissage de la lecture est la suivante: lecture de significations ou d'idées, lecture de mots ou de morphèmes, lecture de sons ou de lettres. La séquence qui décrirait les activités de lecture généralement proposées aux enfants de première année est la suivante: lecture de mots ou de morphèmes, lecture de lettres ou de sons, lecture de significations. Occasionnellement, elles correspondaient à la séquence idéale énoncée précédemment. Cette observation n'implique pas que les enseignantes n'étaient pas préoccupées par la signification ou le contenu lorsqu'elles suggéraient une activité de lecture. Au contraire! Mais, les préoccupations relatives à la signification ou au sens étaient davantage reliées à la lecture de la "structure de surface" qu'à la lecture de la "structure sous-jacente". Beaucoup d'importance était accordée au sens consécutif à la linéarité de la "structure de surface".

À partir de certaines données de Singer (1976) et Waterhouse (1980), nous avons représenté le processus de la lecture comme un mouvement séquentiel incluant trois étapes: le récepteur, le médiateur et l'émetteur. Dans les activités planifiées pour les enfants de première année, le médiateur est une étape presque totalement ignorée. L'interprétation et l'intégration des significations ou des idées reçues ne sont pas considérées prioritairement; la réception des significations ou des idées de même que leur reproduction reçoivent une attention privilégiée. Le récepteur et l'émetteur sont les étapes prises en considération. Cette observation peut d'ailleurs être mise en relation avec le fait que la lecture de la "structure de surface" est privilégiée à la

lecture de la "structure sous-jacente". La priorité est attribuée à la sensation et à la perception des stimuli présentés (récepteur) ainsi qu'à la formulation de la réponse (émetteur); l'interprétation et l'intégration des significations ou des idées (médiateur) sont négligées.

Nous avons également signalé que la lecture est l'extension naturelle de l'acquisition du langage oral et de la pensée. Cette composante de notre conception psycholinguistique de l'acquisition de la lecture a été intégrée dans la majorité des activités planifiées pour les enfants de première année. Des nombreux efforts étaient tentés pour que le contenu des activités corresponde aux possibilités cognitives et aux expériences des enfants. De plus, il leur était fréquemment demandé de faire référence à leur langage oral tant sur les plans syntaxique, lexical, sémantique que phonologique.

Lorsque, au chapitre, premier nous avons parlé des enseignements du langage oral, nous avons retenu deux principes susceptibles d'assurer l'acquisition de la lecture: la généralisation excessive et la différenciation progressive. Ces principes semblent particulièrement difficiles à intégrer dans le processus d'enseignement de la lecture. Ils ne l'étaient que très faiblement dans les démarches planifiées et réalisées avec les enfants de première année. Ils paraissent d'autant plus difficiles à intégrer que l'absence de données opérationnelles à leur égard élimine la possibilité d'élaborer théoriquement une progression d'activités qui les respecte.

Les démarches réalisées au cours du projet de démonstration reflétaient à peine ces principes. Toutefois, nous avons pu constater certains effets résultant de leur connaissance. Les enseignantes étaient beaucoup plus tolérantes et acceptantes de l'erreur qu'antérieurement. De plus, elles avaient tendance, très fréquemment, à interpréter ces erreurs d'une façon positive et pédagogiquement indicative. Ces conséquences ne sont pas négligeables et elles nous paraissent une voie d'accès à l'intégration de la généralisation excessive et de la différenciation progressive dans le curriculum de la lecture.

Nous avons également mentionné que la lecture n'est pas un processus exact. Dans la mesure où, dans les activités de lecture, le récepteur et l'émetteur sont considérés prioritairement, voire exclusivement, et où la lecture des mots et des lettres prédomine la lecture des significations, il faut conclure que l'exactitude — entendu dans le sens de la traduction parfaite des signes écrits en signes sonores — présente encore une certaine importance. Toutefois, la tolérance et l'acceptation de l'erreur manifestées par les enseignantes témoignent d'un cheminement dans la reconnaissance du caractère inexact du processus de la lecture.

De plus, nous avons signalé que la lecture est le produit de la coordination simultanée de plusieurs sources d'information. Cette composante de notre conception psycholinguistique a été intégrée très rapidement et d'une façon constante dans les activités planifiées et réalisées. Les enfants ont fréquemment été amenés à employer plusieurs sources d'information, à les reconnaître, à les synthétiser. De nombreuses activités requerraient des jugements phonologique, syntaxique ou sémantique ou des combinaisons de ces trois types de jugements.

Lors du premier chapitre, nous avons, à partir des acquis langagiers de l'enfant, considéré quatre types de conscience linguistique qu'il devait intégrer aux processus d'acquisition de la lecture: la lecture est une activité langagière et elle est l'extension naturelle du langage et de la pensée; le langage écrit est segmentable en unités sonores; le langage écrit est organisé selon un système de règles; les unités du langage écrit sont contextuellement dépendantes. Dans leurs démarches pédagogiques, les enseignantes de première année accordaient beaucoup d'importance aux trois premiers types de conscience linguistique. Les démarches insistaient cependant très peu sur la dépendance contextuelle des unités du langage écrit et sur la nécessité de référer au contexte général pour accéder aux unités de plus en plus moléculaires. Les incitations à ce niveau étaient embryonnaires.

Nous ne pouvons ignorer l'intégration croissante et de plus en plus diversifiée de la littérature pour enfants dans les activités de lecture. Nous pouvons facilement imaginer que le caractère croissant de cette intégration finira par attribuer une place secondaire au manuel de base. À la fin du projet de démonstration, les enseignantes ont d'ailleurs déploré de ne pas avoir reçu davantage d'informations sur les modalités d'exploitation de la littérature enfantine dans la classe, le choix des livres, l'organisation du coin de lecture. Cette remarque témoigne de la reconnaissance de la littérature pour enfants comme matériel de base dans le processus d'acquisition du langage écrit.

Le matériel produit fournit aussi beaucoup d'indications quant à la distance parcourue. La première demande concernait l'impression de mots et de signes de ponctuation sur fiches laminées. Quoique, à l'occasion, ces mots aient été utilisés pour la construction et la lecture de sens intégré dans une phrase, ils ont été davantage employés pour favoriser l'imprégnation mentale de l'image visuelle du signe écrit. Par conséquent, il s'agissait fréquemment de lecture de mots ou de morphèmes. Comme pour la littérature enfantine, l'utilisation de ces fiches au cours du projet de démonstration a été constante.

D'août 1979 à janvier 1980, les demandes d'activités pédagogiques et les productions étaient directement reliées à la méthode Dynamique. L'exploitation de la collection "Les joyeux lecteurs" en est le fidèle témoin. Par la suite, de janvier 1980 à mai 1980, il est aisé de percevoir l'intégration graduelle de la littérature pour enfants dans les activités demandées. Le matériel planifié pour le dénombrement flottant est un exemple remarquable d'intégration de la littérature enfantine.

Considérant tous les changements provoqués, toutes les remises en question suscitées ainsi que tous les réajustements pédagogiques requis, nous considérons que la distance parcourue est remarquable. Elle est d'autant plus remarquable que les choix ont été individuellement et cognitivement opérés. Ce qui était

entièrement reconnu dans les activités de lecture: le récepteur et l'émetteur; la lecture est l'extension naturelle du langage oral et de la pensée; la lecture est le produit de la coordination simultanée de plusieurs sources d'information; la nécessité pour l'enfant de reconnaître que la lecture est une activité langagière, segmentable en unités sonores et régie par un système de règles. Ce qui était progressivement reconnu: la séquence idéale d'acquisition de la lecture; la lecture est un processus inexact. Ce qui n'était qu'embryonnairement reconnu: le médiateur; l'acquisition de la lecture répond aux principes de généralisation excessive et de différenciation progressive; les unités langagières sont contextuellement dépendantes.

Le degré de traduction atteint par les jardinières est très différent. Les intentions du projet de démonstration n'étaient d'ailleurs pas de créer ou de suggérer l'identité entre les activités de lecture réalisées en maternelle et en première année. Elles étaient plutôt axées sur la connaissance explicite et réciproque des activités planifiées dans l'un et l'autre niveau scolaire et, conséquemment, sur la création de lieux de complémentarité et de continuité lors du passage d'un niveau à l'autre.

Au mois de mai 1980, les jardinières réalisaient fréquemment des activités de lecture avec les enfants. Il s'agissait la plupart du temps de lecture de comptines, lecture de mots ou morphèmes, lecture d'images. Ces activités résultaient de la volonté des enfants de lire. Les parents étaient informés du type de lecture réalisé dans la classe et les jardinières leur fournissaient du matériel qui leur permettait de poursuivre ce qui avait été commencé avec leur enfant.

Ce genre d'activités lexiques remplaçait progressivement le développement systématique des "supposés" préalables à la lecture. À la suite de la présentation et de la discussion de nombreux travaux de recherche sur l'inefficacité de l'intervention traditionnelle (psychomotricité) sur le plan des préalables, les

jardinières ont intégré que la meilleure préparation à la lecture est la lecture elle-même. Cette conception n'implique pas que les activités psychomotrices sont disparues de la classe, au contraire. Toutefois, elles ont été réalisées dans l'intention d'un développement psychomoteur et non dans l'intention d'un développement des habiletés lexiques.

La littérature pour enfants était le matériel privilégié pour l'acquisition de la lecture. Chacune des classes avait un coin de lecture très bien structuré, facilement accessible aux enfants. Les temps de fréquentation du coin de lecture n'étaient généralement pas planifiés de sorte que les enfants pouvaient plus étroitement répondre à leurs goûts ainsi qu'à leurs intérêts. Les jardinières respectaient, dans la planification et la réalisation de leurs activités de lecture, les deux premières étapes de la séquence idéale que nous avons retenues: lecture de significations ou d'idées, lecture de mots ou de morphèmes. Elles ne se sont jamais directement attardées à la lecture de sons ou de lettres. Nous croyons d'ailleurs, étant donné les objectifs d'apprentissage de la maternelle, qu'il est préférable qu'il en soit ainsi.

À l'instar des enseignantes de première année, les activités planifiées et réalisées reflétaient étroitement la conception que la lecture est l'extension naturelle du langage oral et de la pensée. Les acquis cognitifs et langagiers étaient pris en considération dans la réalisation des démarches lexiques pour et avec les enfants. Au sujet des trois étapes (récepteur, médiateur, émetteur) du processus de la lecture, il nous semble que les activités n'ignoraient aucune d'entre elles. Toutefois, il nous paraît vraisemblable de conclure que l'émetteur recevait moins d'attention. Ces comportements pédagogiques résultent directement de l'intégration que la lecture est un processus inexact et que l'acquisition de la lecture répond à des principes de généralisation excessive et de différenciation progressive.

La conception psycholinguistique à la base du projet de démonstration retient que la lecture est le produit de la coordination simultanée de plusieurs sources d'information. Dans les activités lexiques réalisées en maternelle, cet aspect était présent. Cependant, aucune intervention directe n'était effectuée dans le but d'expliciter la nécessité de la coordination de ces sources d'information, ni dans le but de nommer ces sources d'information.

Il est difficile d'identifier le ou les type(s) de conscience linguistique provoqué(s) par les interventions réalisées en maternelle. Nous sommes assuré que les démarches stimulaient l'intégration du premier (la lecture est une activité langagière et elle est l'extension naturelle du langage oral et de la pensée). Quant aux trois autres types de conscience linguistique (le langage écrit est segmentable en unités sonores; le langage écrit est organisé selon un système de règles; les unités du langage écrit sont contextuellement dépendantes), nous concevons qu'ils étaient implicitement présents dans les activités lexiques. Toutefois, ils n'ont pas été l'objet de considérations assez directes pour laisser, nous semble-t-il, des traces significatives. Ces trois types de conscience linguistique nous paraissent embryonnairement inclus dans les activités planifiées et réalisées en maternelle.

Le point d'arrivée étant décrit, quelles sont donc les stratégies d'implantation et de réalisation qui ont été requises? Quels sont les ingrédients qui nous paraissent indispensables et susceptibles d'être respectés par les professionnels, c'est-à-dire les enseignants qui doivent planifier et réaliser le changement?

Il est un point fondamental, une variable lourde et il concerne le respect de la congruence affective et cognitive des enseignantes responsables du changement. Cette variable était sans cesse présente et elle a teinté chaque étape, chaque mouvement. Les enseignantes n'ont pas à être tyrannisées par des prescriptions rigides sur le comment enseigner la lecture. Elles doivent être informées de la nature de l'acte de lire et, personnellement, elles doivent planifier et/ou sélectionner les démarches méthodologiques ainsi que le matériel.

Cette variable repose sur la conception que l'enseignant ne peut significativement appliquer sur le plan pédagogique que ce qu'il conceptualise et maîtrise clairement, c'est-à-dire les connaissances cognitives explicites et que ce qu'il se sent disponible affectivement à réaliser, c'est-à-dire les attitudes, les motivations, les relations avec les parents et les enfants. L'enseignant traduit la pratique de la théorie et cette traduction, puisqu'il est responsable de son application directe avec les enfants, requiert une excellente maîtrise cognitive des données théoriques et une excellente connaissance de ses disponibilités affectives.

Il nous a donc semblé important que les processus de changements provoqués par le présent projet de démonstration respectent et tiennent activement compte de la congruence affective et cognitive des enseignantes impliquées. Nous ne pensons d'ailleurs pas qu'il s'agit d'une stratégie d'implantation et de réalisation; il s'agit d'une conception de l'enseignant. Dans cette perspective, nous avons toujours signalé aux enseignantes la possibilité de quitter le projet si elles le désiraient et nous avons, nous semble-il, répondu à leur rythme de changement.

La première stratégie[1] d'implantation et de réalisation retenue correspond à la transmission de l'information théorique ou à l'instrumentation théorique. Cette instrumentation était fondamentalement honnête et rendait explicitement compte des choix opérés par le responsable du projet ainsi que des choix qui auraient été possibles. Par conséquent, connaissant les lieux de choix dans le modèle privilégié, les enseignantes pouvaient individuellement sélectionner des avenues identiques, similaires ou différentes. Les avenues sélectionnées devaient être cognitivement éclairées et affectivement acceptées.

Par ailleurs, pour éviter une prise de décision basée sur des données parcellaires, nous avons tenu à présenter toutes les composantes du modèle préconisé avant de passer aux interventions pédagogiques systématiques.

---

(1) Cette section considère conjointement les jardinières et les enseignantes de première année.

Les enseignantes ne partaient pas d'un point zéro ou d'un point d'ignorance. Elles faisaient aisément référence aux démarches habituellement réalisées, aux conceptions retenues, aux méthodologies connues, etc. Dans cette perspective, il nous paraît que plus l'instrumentation théorique est complète et opérationnelle, plus le processus de choix et les choix eux-mêmes sont éclairés et précis. Il nous a semblé d'ailleurs très important que l'instrumentation théorique identifie aux enseignantes les résultantes possibles, expérimentalement vérifiées, du modèle préconisé, ses limites ainsi que ses forces et ses faiblesses avec différents types d'enfants.

La seconde stratégie retenue correspond aux premiers essais de traduction concrète de la théorie. Cette stratégie reconnaît que la théorie n'est complètement assimilée — ce qui ne signifie pas acceptée — que dans la mesure où elle stimule la création d'activités concrètes et où elle permet la perception de modalités de traduction à la pratique. Elle assurait aux enseignantes une période où elles pouvaient procéder à des essais d'application. Elles recevaient le support explicitement demandé dans la planification des activités ou dans leur réalisation.

Cette stratégie permettait aux enseignantes la visualisation concrète des forces et des faiblesses du modèle préconisé (par l'intermédiaire des attitudes, des intérêts et de la performance des enfants), des disponibilités cognitives en regard de l'implantation et de la réalisation (par l'intermédiaire de la flexibilité de leurs propres comportements didactiques et de l'aisance dans la production d'activités complémentaires cohérentes) et des disponibilités affectives (par le biais de l'engagement et la motivation à réaliser l'activité et par le biais des attentes face aux conséquences d'apprentissage). Cette visualisation n'est évaluée par personne, si ce n'est par l'enseignante concernée. Toutefois, elle est la résultante de l'interaction d'un ensemble d'éléments qui déterminent l'embryon d'acceptation ou non du modèle préconisé.

Il s'agissait donc d'un moment privilégié dans le processus de choix. Cette stratégie permettait d'ailleurs aux enseignantes de revenir sur les données théoriques, de les interroger, de tenter de nouvelles formes de traduction.

La troisième stratégie d'implantation et de réalisation supposait que les enseignantes soient entrées dans une phase d'acceptation et qu'elles soient dans un processus actif de traduction de la théorie à la pratique. Lorsque le cap de l'acceptation est franchi, les enseignantes, parce qu'elles sont dans un processus permanent de création d'activités et d'implantation et parce qu'elles doivent répondre à des besoins nombreux et diversifiés, requièrent d'avoir à leur disposition un matériel varié auquel elles puissent référer au besoin.

Dans cette perspective, la troisième stratégie concernait la production de matériel ou, au moins, la suggestion d'activités. Le matériel produit était cependant le résultat d'une demande explicite des enseignantes concernées et leurs demandes étaient évaluées en termes de cohérence avec le modèle psycholinguistique retenu. Occasionnellement, des suggestions d'activités étaient énoncées dans le but d'extensionner ou de compléter le matériel produit. Le matériel était élaboré soit lors des journées de rencontres, soit par l'assistante de recherche qui devait respecter intégralement les demandes des enseignantes. Dans tous les cas, le matériel était imprimé sous la responsabilité du chercheur principal et remis à toutes les enseignantes.

Cette stratégie s'avère extrêmement importante. Elle constitue, en quelque sorte, la pierre angulaire pratique sur laquelle repose la sécurité d'un enseignant qui se lance dans un processus important de changement. Généralement, les parents, les enseignants des niveaux supérieurs et les directeurs ne demandent pas aux enseignants de faire état de leurs connaissances théoriques, mais de leurs habiletés de traducteur et des démarches concrètes réalisées. Ce système d'attentes et d'encadrement pousse l'enseignant à créer des banques d'activités. De plus, au-delà de ce sytème qui est une pression puissante, il y a la crainte de manquer de ressources personnelles et de sous-alimenter pédagogiquement les enfants.

Il faut toutefois considérer que l'impact des forces énoncées au paragraphe précédent est beaucoup plus prononcé pour les enseignantes de première année que pour les jardinières. Elles demeurent cependant actives au niveau des jardinières.

Dans ce contexte, la troisième stratégie concernant la production du matériel est fondamentale et elle permet de constituer une base sur laquelle l'enseignant pourra toujours construire et dans laquelle il pourra puiser.

La quatrième stratégie concerne l'implantation et la réalisation comme telles. Il nous a semblé très important, au-delà de l'instrumentation théorique, des premiers essais de traduction et de la production de matériel, d'offrir une assistance constante aux enseignantes dans la réalisation directe des activités planifiées. Cette assistance constante se manifestait sous la forme de la disponibilité de l'assistante de recherche et du chercheur principal pour intervenir dans la classe suite à une demande explicite des enseignantes. De plus, à chaque rencontre de la seconde partie du projet de démonstration, il y avait un échange et une discussion sur les activités réalisées durant l'étape précédente.

Cette stratégie, en ce qui concerne l'intervention directe dans la classe, s'est avérée beaucoup moins importante que nous ne l'avions imaginée au départ. Les demandes explicites ont été rarissimes et les offres n'ont pas paru rejoindre des préoccupations pratiques. D'autre part, en ce qui concerne la discussion sur les activités réalisées lors de l'étape précédente, cette partie nous semble importante et essentielle parce qu'elle permet de percevoir le cheminement parcouru ainsi que la distance et l'éloignement par rapport à la méthodologie antérieure au projet de démonstration. Il s'agit d'un moment idéal où l'enseignant peut prendre du recul par rapport aux changements, les objectiver et les nommer. Cette modalité de réalisation de la quatrième stratégie est d'autant plus importante que les moments d'objectivation sont presque inexistants dans la vie professionnelle de l'enseignant.

Les quatre stratégies que nous avons décrites correspondent essentiellement aux mécanismes que nous avons mis en place pour encadrer la réalisation du projet de démonstration. À un niveau peu différencié, elles peuvent correspondre aux étapes de réalisation. Cependant, les mouvements proactifs et rétroactifs sont si fréquents qu'il nous semble plus approprié et plus représentatif de notre orientation de parler de stratégies d'implantation et de réalisation. Par ailleurs, ces stratégies, bien qu'elles aient à certains égards quelques tendances, ne sont pas foncièrement hiérarchiques. S'il est une stratégie qui devrait être conçue en terme hiérarchique, ce serait la première par rapport à toutes les autres.

Au-delà de ces stratégies, nous rappelons qu'il est un principe que nous avons tenté de tenir constant et présent tout au cours de notre projet de démonstration; c'est celui du respect du rythme de changement des enseignantes, du respect de leur congruence affective et cognitive.

Ces stratégies étaient-elles suffisantes? Aurait-il été opportun d'intégrer d'autres stratégies dans le scénario de démonstration? Selon l'évaluation la plus objective que nous pouvons réaliser, il nous semble qu'il faudrait introduire une stratégie supplémentaire relative à l'évaluation des apprentissages. Il paraît en effet très difficile et onéreux de développer des modalités d'évaluation qui respectent étroitement les finalités de l'apprentissage, qui rendent compte du niveau d'intégration actualisé par les enfants et qui soient en étroite cohérence avec le modèle psycholinguistique retenu. L'absence de cette stratégie a très probablement favorisé l'écart entre les modalités d'intervention et les modalités d'évaluation.

En considérant l'importance que les enseignants accordent à la connaissance du niveau de performance des enfants, particulièrement sur un plan quantitatif, et l'importance que revêt l'évaluation pour la perception des conséquences d'apprentissage suscitées par un nouveau modèle, l'intégration de cette stratégie (évaluation des apprentissages) dans le scénario de démonstration aurait probablement provoqué une plus large implantation du modèle psycholinguistique retenu.

Cheminement des enseignantes

La section précédente de ce chapitre a décrit le niveau d'implantation atteint dans les classes de première année et de maternelle ainsi que les stratégies qui ont composé le scénario d'implantation et de réalisation. Cette section permet, en quelque sorte, de connaître le stimulus et la réponse. Mais que s'est-il passé chez les enseignantes qui ont eu à répondre? Que s'est-il passé au niveau de l'organisme?

Le cheminement des enseignantes de première année et des jardinières est très différent. Plusieurs variables peuvent expliquer cette différence. Le poids du passé est peut-être le plus important. Depuis moult années, les enseignantes de première année travaillent avec une méthode très structurée, étapiste et bien fournie en terme de matériel de base. Elles connaissent cette méthode extrêmement bien, elles se sentent à l'aise en l'utilisant et la majorité des enfants apprennent à lire. Peu importe les raisons qui motivent le changement, cette méthode a laissé des engrammes importants et elle sert à la fois de point de comparaison et de point d'appui. Il est même difficile de s'en départir. Pour les jardinières, si ce n'est la vogue des pictogrammes dans quelques classes maternelles, il n'y a pas d'us et coutumes sur le plan des activités en lecture, il n'y a pas de méthodes. Le poids du passé est inexistant, ou presque.

Une seconde variable est relative aux attentes explicites et générales de la société, par le biais de ses institutions scolaires, par rapport au niveau d'apprentissage des enfants de maternelle et de première année. Par rapport aux enfants de première année, les attentes stipulent, entre autres, la capacité de lire, d'effectuer des opérations logiques et mathématiques. Il existe d'ailleurs une gamme d'objectifs et de tests normatifs pour évaluer la performance scolaire de ces enfants. Les attentes relatives aux enfants de maternelle sont plus imprécises et plus implicites. Il y a bien eu quelques tentatives d'élaboration de curriculum et d'objectifs et de construction des tests, mais leur acceptation et leur succès ont été mitigés. Ce contexte et ce niveau d'attentes provoquent

une restriction des possibilités créatrices des enseignantes de première année et, dans l'expérimentation de la nouveauté, elles craignent sans cesse la possibilité de ne pas atteindre des objectifs si rigidement et si fortement véhiculés. D'autre part, les jardinières ressentent plus de liberté et plus de possibilités d'exprimer leur créativité pédagogique.

Nous avons segmenté le cheminement parcouru par les enseignantes de première année en cinq périodes qui nous semblent avoir marqué une nouvelle direction, une prise de décision. Et, règle générale, nous avons la certitude que ces étapes de prise de décision sont très inconscientes pour les personnes qui les franchissent. Il est difficile de mettre un nom sur une étape ou un segment et nous reconnaissons que les noms attribués à chaque étape sont peu signifiants en eux-mêmes. La description des étapes est nécessaire à leur compréhension. Les cinq périodes sont les suivantes: réceptivité conditionnelle, négation de la nouveauté, implication partielle, inconfort pédagogique, réduction de l'écart.

La première période "réceptivité conditionnelle" représente une très grande prudence de la part des personnes impliquées — même volontairement — dans un processus de changements. Pour les enseignantes de première année, cette période a été particulièrement importante. Dans un premier temps, nous devons remémorer que ce n'est pas la première fois que des enseignants sont impliqués dans des processus de changements et que, à plus d'une reprise, les conclusions ont été insignifiantes et temporaires. De plus, il est de règle courante, dans le système scolaire québécois, d'imposer le changement plutôt que de le susciter. Dans un second temps, nous devons prendre en considération que les possibilités de créativité pédagogique des enseignants de première année sont contextuellement restreintes — tel qu'explicité précédemment - et que le système d'attentes sociétales exerce un puissant pouvoir de façonnement. Dans un troisième temps, malgré les informations initiales reçues, les dernières étapes d'un processus de changements demeurent inconnues pour les personnes qui s'y engagent et, en soi, cette ignorance est insécurisante.

Dans ce contexte, la période de réceptivité conditionnelle constitue une étape où les enseignantes prennent contact avec le responsable du projet ou, en quelque sorte, l'initiateur du processus de changements. Elles évaluent la cohérence qui existe entre ce qu'il a dit qu'il était et qu'il ferait et ce qu'il est et ce qu'il fait effectivement. Un jugement est alors porté sur la confiance qui peut être accordée au responsable du projet, à celui qui propose un changement. Des relations humaines sont créées et la confiance ou la méfiance qui les déterminent exercent un poids considérable dans l'engagement ou non dans le processus de changements.

Parallèlement au caractère humain ou affectif de la réceptivité conditionnelle, les enseignantes évaluent attentivement le contenu du modèle qui est présenté. Probablement parce que la première stratégie d'implantation et de réalisation que nous avons retenue est l'instrumentation théorique, ce qui provoque une affluence de données et d'informations plutôt abstraites, le comportement réactionnel des enseignantes de première année était de qualifier ce modèle, ou quelques parties du modèle, de théorique. Le jugement qui est alors porté concerne le caractère théorique ou pratique du modèle présent. Dans cette optique, il nous apparaît qu'un des objectifs implicites de cette première période est de vérifier soigneusement les possibilités de traduction éventuelle de la théorie à la pratique.

Selon nous, cette première période établit les bases d'une éventuelle prise de décision. Nous croyons qu'il s'agit foncièrement d'une phase de réflexions intellectuelles et cognitives et non d'une phase de prise de décision. Les enseignantes y assimilent la théorie, dégagent des avenues.

Cette période a été très importante pour le responsable du projet parce qu'elle a permis de spécifier les particularités du modèle présenté, de décrire les forces et les faiblesses, d'identifier les conclusions expérimentales connues et de spéculer sur les conséquences possibles pour les enfants sur le plan de l'apprentissage et des attitudes.

À la fin de cette période, les enseignantes de première année avaient une excellente connaissance du modèle psycholinguistique retenu et elles pouvaient en manipuler aisément les composantes. De plus, elles en connaissaient les possibilités de traduction. Et, puisqu'elles ont conclu que les possibilités de traduction existantes étaient pédagogiquement attrayantes et comportaient des probabilités de réussite, elles sont entrées dans la seconde période "négation de la nouveauté" qui constitue un lieu important de prise de décision.

Les informations et les données théoriques étant assimilées, les enseignantes ont procédé à l'identification des possibilités d'intégration de ces divers éléments dans leur pratique quotidienne. Cette période n'en est pas une de création d'activités concrètes; il s'agit plutôt d'une période d'analyse et de réflexion dans le but de déterminer les écarts entre ce qui se déroule effectivement et ce qui devrait se dérouler, les changements et l'orientation générale des changements qui devraient être opérés, les exigences personnelles et professionnelles de l'acceptation de ces changements.

Probablement parce qu'aucune de ces enseignantes n'emploie rigidement et exclusivement une seule méthode et parce que les activités quotidiennes résultent d'un éclectisme certain, elles ont tenté de récupérer les changements qu'exigeait l'acceptation du nouveau modèle dans ce qu'elles réalisaient déjà. Dans ce contexte, nous parlons de négation de la nouveauté puisque les comportements manifestés sont davantage orientés vers l'identification des composantes présentes dans les activités réalisées pour retracer le respect des exigences du nouveau modèle que vers la reconnaissance et la compréhension de l'écart entre les deux approches.

Cette période est extrêmement importante. D'une part, elle démontre que les enseignantes ont une excellente compréhension du modèle retenu. En effet, elles peuvent en manipuler effectivement les composantes et procéder à leur traduction.

D'autre part, elle révèle le désir d'intégrer les éléments nouveaux retenus dans la pratique et simultanément de ne rien nier ou rejeter du passé. C'est dans la création de l'équilibre entre ces deux tendances simultanées que le cheminement a pu se poursuivre. Cette phase permet aussi aux enseignantes de prendre du recul par rapport aux activités qu'elles réalisent quotidiennement, de les évaluer, de les objectiver et de les nommer. Cette objectivation nous paraît d'autant plus importante qu'elle est peu fréquente dans la vie professionnelle des enseignants et qu'elle est la façon idéale d'identifier les orientations, les modèles et les théories privilégiés.

Cette période a été d'une importance capitale pour le responsable du projet. En effet, elle a permis d'établir un contact direct avec la pratique quotidienne des enseignantes, de travailler à l'identification des objectifs poursuivis dans tel ou tel type d'activité et tel ou tel type de contenu, d'expliciter les principes et les orientations privilégiés dans leur quand ainsi que dans leur comment. Nous avons entre autres centré nos interactions sur la démonstration que chaque activité, implicitement ou explicitement, est issue d'un modèle et de principes.

À la fin de cette période, les enseignantes de première année avaient développé des habiletés dans l'objectivation des lignes de force qui provoquent la création d'une activité pédagogique et elles pouvaient déceler les diverses orientations privilégiées. Parce qu'elles reconnaissaient certains écarts entre les exigences du modèle psycholinguistique retenu et leur pratique quotidienne et parce qu'elles croyaient, au moins en théorie, à l'efficacité possible du modèle, elles sont entrées dans la troisième période "implication partielle".

La reconnaissance des écarts constitue, à notre avis, la rampe de lancement dans le processus de changements. Cette reconnaissance crée un certain déséquilibre sur le plan de la congruence cognitive. En effet, les enseignantes attribuent une certaine valeur au modèle retenu; elles ont intellectuellement et théoriquement assimilé et accepté certaines composantes et elles ont pointé

quelques écarts entre les exigences du modèle psycholinguistique et leur pratique quotidienne. Cognitivement, elles ne peuvent tolérer ces écarts et, à la troisième période "implication partielle", elles procèdent donc à quelques essais concrets, à la réalisation de quelques activités.

Nous parlons d'implication partielle parce que les essais d'implication sont peu nombreux et parsemés à travers les activités suggérées par la méthode habituellement employée. Ces essais ou ces activités sont minutieusement planifiés, rigoureusement réalisés et scrupuleusement évalués. Le principal objectif poursuivi par les enseignantes est de discerner l'efficacité des activités en accord avec les exigences du modèle. Généralement, discerner l'efficacité fait référence à la participation des enfants évaluée en terme de motivation et d'intérêt et à leur performance d'apprentissage.

Cette phase concerne essentiellement la vérification de ce qui a été théoriquement assimilé et positivement reconnu en terme de stimuli pédagogiques. Dans ce contexte, lors de la réalisation de chaque activité, les enseignantes désirent en percevoir tous les effets dans le but de développer un jugement différencié quant à l'efficacité du modèle psycholinguistique retenu. Nous croyons par ailleurs que cette phase est importante pour les enseignantes parce qu'elle permet de connaître l'aisance et la flexibilité avec lesquelles elles peuvent réaliser ce genre de démarches pédagogiques.

Lors de cette période, le rôle du responsable du projet était spécifiquement centré sur la concrétisation des conséquences d'apprentissage résultant des activités réalisées. Il était en effet essentiel de décrire très honnêtement aux enseignantes les résultantes des démarches, d'identifier les points forts et les points faibles, de discuter les correctifs éventuels et de songer aux décisions à prendre. Nous étions aussi préoccupé de faire ressortir les relations que les activités entretenaient avec le modèle retenu ainsi que les possibilités d'intégration ou de négociation avec la méthode généralement utilisée.

Parce que les conséquences d'apprentissage suscitées par les activités se sont avérées positives et bénéfiques pour les enfants, parce que la participation des enfants était motivée et parce qu'il y avait toujours des écarts entre les exigences du modèle retenu et la pratique quotidienne, les enseignantes de première année sont entrées dans la quatrième période "inconfort pédagogique".

À la fin de la troisième période, ces enseignantes avaient une bonne connaissance de leurs capacités de traduction de la théorie et elles pouvaient habilement maîtriser la planification ainsi que la réalisation des activités.

La quatrième période paraît marquer un point de non retour dans le processus de changements. C'est le lieu d'une prise de décision qui aura des conséquences importantes et à long terme dans la planification des activités pédagogiques. Dans ce contexte, cette période semble bouleversante pour les enseignantes. C'est le temps des remises en question, des retours en arrière, des arrêts imprévisibles et, aussi étrange que cela puisse paraître, des réalisations magistrales. Pour un bref laps de temps, il y a fréquemment des comportements d'approche et des comportements d'évitement.

Cette période nous paraît le moment où chaque enseignante, pour elle-même, prend la décision de revenir aux états antérieurs ou de poursuivre dans l'implantation du nouveau modèle retenu. Et si elle prend la décision de poursuivre, elle doit explicitement attribuer une place aux activités issues du nouveau modèle dans et/ou par rapport à la méthode habituellement utilisée. Cette place sera-t-elle minimale ou maximale, constante ou progressive, sporadique ou permanente? La réponse à cette question est assurément lourde de conséquences professionnelles et sa formulation nous paraît en très grande partie, responsable de l'inconfort de la quatrième période.

L'inconfort pédagogique résulte aussi des messages verbaux et non verbaux des enfants. Les activités pédagogiques issues du nouveau modèle retenu provoquent des conséquences d'apprentissage très positives. Les enfants sont motivés et ils demandent même une plus grande fréquence de tel type d'activité. Ces messages reçus par les enseignantes les confrontent inexorablement à des choix entre les activités issues du nouveau modèle et de la démarche habituelle. Cette confrontation place les enseignantes dans une position inconfortable et de recherche d'équilibre.

Cette période en est aussi une de grandes préoccupations en regard du support requis et des instruments nécessaires. Il est fondamental, pour les enseignantes, de connaître quelles seront les personnes disponibles, quels seront leur engagement et leur implication, quelle sera leur fréquence de disponibilité. À ce premier ordre de question s'ajoutent des interrogations concernant les modalités d'évaluation, les informations à transmettre aux parents et aux enseignants de classes supérieures, les opinions ainsi que les réactions de la direction de l'école.

Pour le responsable du projet, cette période a permis, entre autres, de préciser le rôle qu'il assumerait ainsi que les engagements qu'il respecterait jusqu'à la fin du projet de démonstration et de discuter les supports éventuels qui pourraient être requis. À l'exception de la direction de l'école, les personnes disponibles à la commission scolaire pour la poursuite éventuelle de l'application du modèle, après la fin du projet de démonstration, n'ont pas été définitivement identifiées. Cet aspect constitue une lacune très importante de notre intervention puisque les enseignantes ne pouvaient avoir la certitude qu'elles recevraient l'aide et le support requis. Et cette certitude nous paraît qualifier l'engagement dans la poursuite de l'implantation.

De plus, nous avons tenté de préciser les instruments qui nous semblaient nécessaires dans le prolongement du projet de démonstration. Nous étions aussi constamment préoccupé par la place que les enseignantes accordaient ou accorderaient

au nouveau modèle retenu dans leur pratique quotidienne. Toutefois, nous n'avons jamais effectué d'interventions à ce sujet ou émis de commentaires étant donné que cette décision relevait étroitement de la congruence affective et cognitive des enseignantes qui devaient l'assumer et l'actualiser quotidiennement.

À la fin de la quatrième période, les enseignantes de première année avaient développé une conscience très précise des supports ainsi que des instruments dont elles avaient et auraient besoin. Parce qu'elles avaient pris la décision d'accorder une certaine place aux activités issues du nouveau modèle retenu, parce qu'elles connaissaient les supports ainsi que les instruments disponibles durant le projet de démonstration et parce que les conséquences d'apprentissage des activités réalisées étaient positives, les enseignantes sont entrées dans la cinquième période "réduction de l'écart".

Cette période est la dernière que nous avons vu se dérouler sous nos yeux lors du projet de démonstration. Et, en raison d'un séjour prolongé à l'étranger, nous ignorons ce qu'il en est maintenant. Si les enseignantes ont reçu les supports nécessaires et les instruments requis, nous émettons l'hypothèse que la progression s'est poursuivie. Cette hypothèse repose sur la détermination des enseignantes au terme du projet de démonstration de poursuivre et d'intensifier le cheminement amorcé. Toutefois, elles craignaient de ne pas recevoir l'aide requise.

Cette période est particulièrement très intéressante parce que les enseignantes maîtrisent très bien les composantes du modèle retenu, parce qu'elles sont conscientes de leurs possibilités de traduction de la théorie à la pratique, parce qu'elles connaissent leurs habiletés dans la réalisation elle-même des activités et parce qu'elles ont opéré un premier choix quant à la place du modèle retenu dans et/ou par rapport à la méthode d'enseignement habituellement utilisée. Ces acquisitions et ces niveaux de maîtrise accordent plus d'assurance et de liberté aux interventions des enseignantes que lors des périodes précédentes. Il semble que les choix les plus déterminants et, par conséquent, les plus diffici-

les ont été arrêtés. D'autres choix devront être opérés, mais ils paraissent moins lourds de conséquences.

La place accordée aux activités issues du modèle retenu est inscrite sur un continuum qui va du minimal au maximal et du sporadique au permanent. Toute une série de changements sont opérés graduellement et progressivement. C'est pour cette raison que nous parlons de réduction de l'écart. Les décisions quant à la place accordée au nouveau modèle sont sans cesse remises en question et réajustées. Chaque fois que les enseignantes identifient un écart significatif entre les exigences du modèle retenu et leur pratique quotidienne, elles tentent de réduire cet écart et, si possible, de l'éliminer. Il demeure cependant toujours probable que l'écart soit tout simplement réduit par sa négation.

Nous ignorons s'il s'agit de la dernière période du processus de changements que nous avons initié. Nous posons l'hypothèse qu'il y a une sixième période où s'opère le choix déterminant d'accorder ou non une place prépondérante au modèle retenu par rapport — et non pas dans — la méthode d'enseignement habituellement employée. Les conséquences de cette décision sont tellement importantes et lourdes qu'elles doivent provoquer un déséquilibre et une remise en question qui initient et caractérisent une période différente. Cette hypothèse est toutefois très théorique et elle devrait être l'objet d'une vérification attentive.

Le rôle du responsable du projet, au cours de cette période, a été spécifiquement de rendre explicites et connues les étapes de la progression dans la réduction de l'écart. Nous avons tenté de faciliter aux enseignantes la perception de leur cheminement dans la planification des activités pédagogiques et de leur fournir les instruments nécessaires à l'interprétation de cette perception. De plus, constamment, nous avons oeuvré à l'explicitation des relations que les activités entretenaient avec le modèle retenu et à l'objectivation de la qualité de la traduction de la théorie à la pratique. Et nous avons fourni aux enseignantes le matériel requis.

Qu'en est-il du cheminement des enseignantes de maternelle? Nous avons affirmé précédemment que, en raison de variables lourdes – entre autres le poids du passé et le système d'attentes sociétales, le cheminement des enseignantes de première année et de maternelle était différent. Pour les jardinières, les périodes deux (négation de la nouveauté), quatre (inconfort pédagogique) et cinq (réduction de l'écart) nous paraissent inexistantes. La première période (réceptivité conditionnelle) ainsi que la troisième (implication partielle) sont toutefois très présentes. Selon notre analyse, le cheminement des jardinières serait segmentable en trois périodes: réceptivité conditionnelle, implication partielle, à l'écoute de l'enfant.

Les différences de cheminement sont aisément compréhensibles lorsque nous considérons que, contrairement aux enseignantes de première année, les enseignantes de maternelle n'ont pas d'us ni de coutumes formels au niveau de l'enseignement de la lecture et qu'il n'y a pas de programme officiel.

La première période "réceptivité conditionnelle" est similaire pour les jardinières et pour les enseignantes de première année. Elle est un moment privilégié de prise de contact et de création de relations humaines avec le responsable du projet et d'appréhension du contenu. Et, tel qu'énoncées précédemment, les conclusions sont déterminantes pour l'engagement ou non dans le processus de changements.

Pour les jardinières, cette période ne répond pas exactement aux mêmes contraintes que pour les enseignantes de première année. Entre autres, leurs possibilités de créativité pédagogique ne sont pas contextuellement restreintes. Cette période est très importante parce que, dans un premier temps, il leur est difficile de percevoir explicitement quel type d'interventions pédagogiques elles peuvent avoir sur le plan de la lecture, selon quelles modalités et selon quelle intensité. Dans un second temps, les différentes étapes du processus de changements, malgré les informations initiales, ne leur paraissent pas opé-

rationnelles et cette impression est peu convaincante. Dans un troisième temps, à l'instar des enseignantes de première année, il leur est plus familier de voir des changements imposés que suscités. Ces différences de contraintes provoquent néanmoins une période similaire pour l'un et l'autre groupe d'enseignantes; seule l'intensité des caractéristiques de la période diffère.

À la fin de cette période, les enseignantes de maternelle avaient une excellente connaissance du modèle psycholinguistique privilégié et elles pouvaient facilement en manipuler les composantes. De plus, elles percevaient certaines possibilités de traduction spécifiques pour les enfants de cinq ans. Puisqu'elles ont conclu que les avenues possibles de traduction étaient pédagogiquement attrayantes et comportaient des probabilités de réussite, elles sont entrées dans une seconde période "implication partielle".

L'implication partielle des jardinières repose sur la nécessité, pour elles, de vérifier la réponse des enfants aux activités proposées, de créer un équilibre entre les activités habituelles et les activités de lecture et d'évaluer la flexibilité et l'aisance avec lesquelles elles peuvent assumer et actualiser de telles démarches. Il s'agit en quelque sorte d'introduire un nouveau programme, une nouvelle partie de curriculum. Il n'est pas question d'écarts entre ce qui se faisait et, théoriquement, ce qui devrait se faire; il est question d'annexer une nouvelle composante au curriculum.

L'intérêt premier de cette période est d'évaluer rigoureusement la réponse des enfants aux activités proposées. La réponse des enfants signifie leurs comportements affectifs (attitudes, goûts, intérêts), les apprentissages effectués ainsi que la qualité de leur participation. Pour les jardinières, au-delà des énoncés théoriques du modèle, la réponse des enfants allait déterminer, en très grande partie, l'opportunité et la nécessité d'introduire des activités de lecture dans le curriculum de la maternelle.

Un second intérêt est de créer un équilibre – la réponse des enfants étant positive – entre les activités habituelles et les activités de lecture. Les jardinières ont le souci constant de travailler au développement intégral et complet de l'enfant. Une de leurs principales préoccupations est l'équilibre entre les activités qui favorisent les développements social, affectif, intellectuel et physique. La seconde période constituait donc un moment privilégié pour oeuvrer à la pondération des différentes composantes du curriculum en y incluant la lecture.

Un troisième intérêt est relatif à la congruence affective et cognitive. Cette implication partielle caractéristique de la seconde période permet aux jardinières d'évaluer l'aisance et la flexibilité avec lesquelles elles peuvent assumer et actualiser des activités de lecture répondant étroitement aux exigences du modèle psycholinguistique retenu. Quelles sont leurs propres attitudes par rapport à ce type d'activités? Quelles sont leurs attentes par rapport aux conséquences d'apprentissage pour les enfants? Quelle est leur disponibilité?

Lors de cette période, le rôle du responsable du projet était, entre autres, de travailler en collaboration avec les jardinières à la création d'activités qui respectaient les exigences du modèle retenu et à l'évaluation des conséquences d'apprentissage et des comportements affectifs. Il s'agissait essentiellement de leur fournir des critères qui permettaient de percevoir les ingrédients du stimulus ainsi que les ingrédients de la réponse. De plus, en accord avec le second intérêt de cette période, il a été important de discuter la pondération des activités du curriculum de la maternelle et particulièrement d'établir la place éventuelle des activités de lecture. Cette place éventuelle était entre autres déterminée par la disponibilité affective des jardinières.

À la fin de cette seconde période, les enseignantes de la maternelle avaient une perception assez précise des possibilités de l'enfant de cinq ans sur le plan de la lecture et de la réponse qu'il pouvait offrir à différents types

d'activités. Elles avaient une représentation imprécise de la place des activités de lecture par rapport aux autres composantes du curriculum, mais elles se savaient disponibles à expérimenter. Puisque les comportements affectifs ainsi que les conséquences d'apprentissage suscités par les activités se sont avérés positifs et puisqu'elles percevaient l'importance de cette composante dans le curriculum de la maternelle, les jardinières sont entrées dans la troisième période "à l'écoute de l'enfant".

Nous avons de la difficulté à nommer cette dernière période qui s'est déroulée sous nos yeux lors du projet de démonstration. Sa description peut donner l'impression qu'il s'agit d'une phase terminale, qu'il n'y a plus rien à changer, que l'excellence est atteinte. Cette phase qui marque la décision d'introduire fréquemment des activités de lecture dans le curriculum de la maternelle ne signifie pas que l'équilibre définitif est atteint. Elle signifie que les jardinières ont pris une décision lourde de conséquences et qu'elles sont directement impliquées dans un processus de création et de planification d'activités qui respectent étroitement les exigences du modèle retenu et qui, simultanément, sont susceptibles de provoquer des réponses très positives chez les enfants.

Nous avons nommé cette troisième période "à l'écoute de l'enfant" parce que, pour les jardinières, non pas seulement la réponse mais la qualité et l'intensité de la réponse des enfants déterminent l'introduction ou le rejet éventuel d'une activité. Dans cet esprit, les activités de lecture sont importantes; elles ne sont toutefois pas essentielles. C'est là une liberté pédagogique qui ne semble pas accessible aux enseignantes de première année.

Avant de conclure sur cette période où nous avons plus étroitement travaillé à l'évaluation et à la compréhension de la réponse des enfants ainsi qu'à l'évaluation des activités proposées pour identifier les relations qu'elles entretenaient avec le modèle retenu, nour désirons mentionner deux décisions majeures prises par les jardinières au cours de cette troisième période.

La première concerne les pictogrammes. Considérant la réponse très positive des enfants aux activités de lecture et considérant les apprentissages significatifs et valorisants qu'ils ont réalisés, les jardinières ont pris la décision d'éviter d'introduire dans le curriculum de la maternelle des codes théoriquement plus accessibles à l'enfant sur le plan symbolique, qui ne favorisent la communication écrite que dans un environnement restreint alors que les enfants de cinq ans paraissent pouvoir déployer un excellent potentiel d'apprentissage du code écrit standard.

La deuxième concerne les préalables à la lecture. Cette décision s'inscrit d'ailleurs dans la logique de la première. Les pictogrammes ne sont-ils pas censés favoriser un meilleur développement des habiletés de lecture, des habiletés syntaxiques, etc.? La réponse des enfants aux activités proposées jumelée aux conclusions de nombreuses recherches concernant les préalables "traditionnels" indique que la lecture est le meilleur moyen de développer la lecture. Le point primordial repose sur la planification et la réalisation d'activités signifiantes pour les enfants et correspondant à leur expérience personnelle et sociale ainsi qu'à leurs capacités intellectuelles. Dans cette perspective, les jardinières ont pris la décision de travailler au développement des habiletés en lecture par l'intermédiaire d'activités de communication écrite selon les normes du code standard.

Toutes ces périodes, tant pour les enseignantes de première année que pour les enseignantes de la maternelle, ne sont pas des périodes qui leur ont été consciemment accessibles. Nous signifions qu'elles n'ont pas nécessairement la connaissance explicite ou la conscience de les avoir vécues personnellement et professionnellement. Les enseignantes peuvent plutôt décrire le cheminement parcouru en identifiant les différences et les écarts entre le point d'arrivée et le point de départ. Ces périodes sont explicitement accessibles — et leur connaissance est requise — à l'intervenant qui initie un processus de changement et qui, humainement et professionnellement, désire assister les personnes qui s'inscrivent dans ce processus.

Par conséquent, la deuxième section de ce chapitre décrit les balises que nous nous sommes données en cours de route; elle identifie nos points de repère et de référence.

Performance des enfants

Dans ce projet de démonstration, nous n'avons pas voulu utiliser de groupes de comparaison ou de groupes de contrôle. D'une part, l'utilisation de tels groupes, directement ou indirectement, conduit à la comparaison de méthodes et elle rend comparative la description de la performance des enfants et du cheminement des professionnels impliqués. Lors de l'introduction, nous avons d'ailleurs énoncé pourquoi nous n'avions aucun intérêt scientifique pour la comparaison de méthodes. D'autre part, l'emploi de ce genre de groupes requiert des contrôles qui étaient hors de nos possibilités et qui, généralement, sont très difficiles à exercer. Les variables relatives à l'enseignant sont très nombreuses et elles affectent, pour la majorité d'entre elles, la performance des enfants; il en est ainsi pour certaines variables directement reliées à l'enfant. Du côté de l'enseignant, les attitudes, les interactions, les attentes, la pédagogie en sont quelques-unes; du côté de l'enfant, nous pouvons considérer la motivation, les intérêts, les besoins, l'histoire scolaire antérieure, le style cognitif, les transactions passées avec l'écrit, etc. Dans un tel contexte, comment créer l'identité entre des groupes expérimentaux et des groupes de contrôle sans retourner directement au laboratoire?

Ce choix opéré, il devenait très important de réunir ou de construire les instruments qui nous permettraient de décrire objectivement le cheminement parcouru en lecture par des enfants de cinq, six et sept ans. L'utilisation de prétests et de post-tests mesurant les mêmes ingrédients constituait un schème idéal pour l'atteinte de cet objectif. La recherche de prétests permettant d'établir le niveau de base d'enfants des âges sus-mentionnés s'est toutefois avérée une entreprise décevante.

Nous devions évaluer les connaissances fonctionnelles en lecture d'enfants qui débutaient à la maternelle et à la première année. D'une part, les tests sont rarissimes et la plupart sont centrés sur les préalables. D'autre part, lorsqu'il en existe, ils sont soit importés de pays étrangers et non standardisés au Québec, soit standardisés au Québec mais leurs démarches de standardisation sont très interrogeables en terme de représentativité de l'échantillon.

Devant ce choix limité et, sur le plan de la mesure et de l'évaluation, peu représentatif et peu attrayant, nous avons décidé de n'utiliser que des post-tests, construits par nous-mêmes et, par conséquent, non standardisés. Nous étions conscients de la qualité et de la portée des résultats à obtenir. Nos objectifs étaient d'explorer certaines avenues, de soulever des interrogations et de proposer certains indices. L'analyse de la performance sera donc faite dans cette perspective.

Le caractère exploratoire du projet de démonstration se prêtait d'ailleurs très bien à ce genre d'objectifs. C'est une première étape dans la découverte qui permet de percer certaines réalités complexes, d'en distinguer les composantes et d'isoler quelques éléments qui paraissent significatifs. Ces éléments devront par la suite être rigoureusement passés aux mains de l'expérimentation avant d'être déclarés effectivement signifiants dans tel ou tel contexte.

Dans notre analyse, nous distinguerons les enfants de maternelle et de première année et la première partie sera consacrée aux observations des enseignantes.

Tout au long du projet de démonstration, les enseignantes de maternelle ont sans cesse signalé leur étonnement en regard de la motivation des enfants par rapport aux activités de lecture.

Ces enseignantes étaient déterminées à ne pas imposer d'activités de lecture aux enfants. Leur démarche était, en début d'année et à l'occasion, de proposer et de réaliser quelques activités de lecture avec les enfants. Si, par la suite, ils manifestaient le goût et l'intérêt de participer à de semblables activités, elles répondaient à ce besoin; sinon, elles ne voulaient pas exiger la participation des enfants.

Les enfants ont constamment demandé d'avoir des activités de lecture soit sous la forme de littérature pour enfants, soit sous la forme de jeux avec des "étiquettes-mots" (le nom des personnes de la classe, des objets usuels, des jours de la semaine, etc.). De plus, ils appréciaient beaucoup pouvoir lire des comptines avec illustrations. En présence de ce niveau d'intérêt, les jardinières ont suscité la collaboration des parents en remettant aux enfants certaines étiquettes utilisées dans la classe.

Il est possible que ce goût résulte d'un effet Hawthorne. Nous ne pouvons le confirmer ni l'infirmer. Cependant, nous retenons de l'observation des comportements des enfants de cinq ans que leur motivation pour la lecture peut être très active lorsque les activités proposées s'inscrivent dans un contexte naturel, sans échéancier rigide, sans formalités excessives, lorsque le contenu leur est signifiant et lorsque les enseignantes croient aux capacités d'apprentissage des enfants et à leurs capacités de communication écrite. Ces "lorsque" ont caractérisé les activités de lecture réalisées à la maternelle.

Les jardinières ne faisaient cependant pas d'interventions directes sur les stratégies d'identification des mots. Ils étaient présentés, affichés et utilisés. Le comportement spontané de la majorité des enfants était de rechercher des ressemblances visuelles entre les mots connus et le ou les mot(s) présenté(s). Ce comportement aurait pu être différents si les jardinières avaient offert quelques supports morphémiques ou phonologiques.

Tableau I

Moyenne des résultats des enfants de maternelle
à chaque épreuve de la
batterie d'évaluation

Épreuves	$\bar{X}$	"Scores" maximaux
Décodage mots familiers	3,15	10
Décodage mots non familiers	0,98	10
Comptine sans illustration	7,30	20
Comptine avec illustrations	14,39	20

Il s'agirait d'une avenue très intéressante à explorer au niveau de la recherche expérimentale. À ce comportement de recherche de relations visuelles qui a semblé spontané dans le projet de démonstration, l'association d'un comportement de recherche de similitudes syllabiques et/ou morphémiques aurait-il des conséquences significatives sur l'acquisition de la lecture? À quel niveau? Comment l'enseignant peut-il provoquer l'actualisation de ce nouveau comportement? Comment peut-il naturellement favoriser son développement?

Le tableau I présente les résultats obtenus par les enfants de maternelle à chaque épreuve de la batterie d'évaluation. En mai 1980, quatre-vingt-onze pour cent de ces enfants pouvaient lire un ou des mots familiers tels qu'évalués par le test de décodage de mots familiers. La moyenne de lecture était de 3,15 mots sur une possibilité de 10. Par ailleurs, trente pour cent des enfants pouvaient lire un ou des mots non familiers; la moyenne de lecture était de 0,98 sur une possibilité de 10.

À l'épreuve de comptine sans illustration, trente-sept pour cent des enfants étaient capables de lire certains mots pour une moyenne de 7,30 sur une possibilité de 20. Par contre, à l'épreuve de comptine avec illlustrations, quatre-vingt-quatre pour cent ont été capables de lire certains mots; la moyenne de lecture est de 14,39 sur une possibilité de 20.

Malgré les limites des épreuves et les restrictions qui leur sont inhérentes, que signifient ces résultats? Il semble que, sans enseignement direct et explicite et par le seul fait d'être en interaction personnelle avec de l'écrit, des enfants du groupe des cinq ans — dans une proportion importante au niveau du présent projet de démonstration — développent le pouvoir de lire certains mots ou phrases. Pour trente pour cent d'entre eux, ce pouvoir est relatif à la lecture d'un ou de quelques mots non familiers.

Considérer la lecture d'un mot comme un élément significatif du pouvoir de lire doit probablement paraître insensé. Dans le présent contexte et selon les orientations et le modèle privilégiés, ce seul mot est aussi significatif que le premier mot appris par l'enfant sur le plan du langage oral et il véhicule des informations similaires quant aux habiletés linguistiques et cognitives de l'enfant.

Sur le plan de la recherche, il serait essentiel d'explorer les mécanismes linguistiques que l'enfant développe à cette étape. Sont-ils des mécanismes de généralisation excessive? Sont-ils particuliers à des groupes d'enfants, à des styles cognitifs, à des stades de développement? Les points de repère utilisés par les enfants sont-ils figuratifs, syllabiques, morphémiques, sémantiques, syntaxiques? Quelles sont les interactions existantes entre ces diverses catégories de points de repère? Quelles sont les stratégies mnémoniques utilisées?

Ces questions, et bien d'autres, attendent les réponses issues de la recherche expérimentale. Les résultats obtenus dans le projet de démonstration ne font que démontrer que le pouvoir de lire des enfants de cinq ans est effectivement une réalité psychologique.

Pour l'analyse des résultats des enfants de première année, l'intérêt n'est pas au niveau du nombre d'enfants qui peuvent ou non lire. La très grande majorité des enfants parviennent en effet à décoder une lettre, une syllabe, un mot, à

anticiper sémantiquement et syntaxiquement. L'intérêt est au niveau des résultats eux-mêmes et plus particulièrement des corrélations entre les résultats.

Au cours de la phase d'implantation d'août 1979 à mai 1980, les enseignantes de première année ont constamment rapporté le haut niveau de motivation des enfants pour les activités de lecture. Comparativement aux années antérieures, les principales différences se situaient au niveau de la demande de fréquentation et de la fréquentation du coin de lecture et au niveau de l'utilisation des livres pour enfants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre scolaire. Les enfants semblaient davantage informés des possibilités offertes par la littérature enfantine et les périodes de temps libres étaient fréquemment, pour une très grande majorité d'enfants, consacrées à la lecture. Les enfants de première année avaient aussi eu de nombreuses occasions d'expérimenter la lecture pour elle-même et non pour des fins de connaissances techniques.

Les enseignantes de première année ont aussi signalé à plusieurs reprises les aptitudes des enfants à établir des relations et des comparaisons entre divers ingrédients. L'affichage de mots sur fiches laminées, même sans exploitation directe par elles-mêmes, favorisait chez les enfants l'établissement de liens de similitudes et, parfois, de différences. Ces liens ne ressemblent en aucune façon au déroulement prévu par les diverses méthodes existantes; ils varient d'une classe à l'autre et ils résultent de l'interaction significative avec des mots, des phrases, des livres.

Cette observation fait surgir moult interrogations sur l'efficacité de la richesse du contenu ou des stimuli lexiques présentés aux enfants. Il semblerait, selon les comportements d'apprentissage manifestés par les enfants de première année dans le projet de démonstration, que la richesse et la variété des stimuli créent un environnement hautement susceptible de provoquer l'établissement de liens et, très probablement, le développement de mécanismes, de stratégies, de règles.

La recherche expérimentale devrait inventorier les avenues ouvertes par ces observations. Quels sont les ingrédients qui doivent composer un environnement lexique riche et varié? Quel est le cheminement, en termes de règles et de stratégies, des enfants de six ans qui expérimentent un tel environnement? Quels sont les mécanismes de transfert? Sont-ils produits spontanément par l'enfant ou doivent-ils être provoqués par l'enseignant? Quelles sont les caractéristiques cognitives et linguistiques des enfants qui répondent spontanément à ce genre d'environnement? Quels sont les comportements pédagogiques requis de la part de l'enseignant?

Une dernière observation des enseignantes concerne le taux d'apprentissage des enfants inscrits dans le projet de démonstration. Selon elles, ces enfants n'ont appris ni plus, ni moins que les enfants de première année reçus antérieurement qui participaient à un enseignement de la lecture en accord avec les principes et la démarche de la méthode Dynamique. Elles considèrent que les conséquences d'apprentissage sont identiques.

Les tableaux 2 et 3 présentent les résultats des enfants à chaque épreuve de la batterie d'évaluation. En mai 1980, les erreurs commises en lecture orale par les enfants de première année présentaient quatre-vingt-un pour cent de ressemblance graphique élevée ou partielle en comparaison avec les stimuli présentés. Par ailleurs soixante-quinze pour cent des éléments du test de décodage sans indice contextuel étaient lus correctement. L'analyse de la corrélation entre les résultats observés en lecture orale et au test de décodage sans indice contextuel détermine cependant des coefficients très bas(1). Cette absence de corrélation n'est peut-être pas inattendue dans la mesure où l'épreuve de lecture orale est relative à la qualité des erreurs et l'épreuve de décodage concerne la qualité de la réussite...

---

(1) Nous n'accorderons de l'importance qu'aux coefficients égaux à ou plus élevés que r: 0,48.

Tableau 2

Moyenne des résultats des enfants de première année à chaque épreuve de la batterie d'évaluation à l'exception de la lecture orale

Épreuves	$\overline{X}$	"Scores" maximaux
Décodage sans indice contextuel	37,29	50
Lecture silencieuse	30,06	50
Anticipation sémantique (familier)	6,34	10
Anticipation sémantique (non familier)	5,62	10
Anticipation syntaxique (familier)	5,40	10
Anticipation syntaxique (non familier)	4,13	10
Anticipation spatiale	5,13	8

Tableau 3

Pourcentages moyens des enfants de première année à l'épreuve de lecture orale obtenus à partir de la grille d'analyse des maldonnes

Items	% $\overline{X}$	
Ressemblance graphique élevée	45,38	
Ressemblance graphique partielle	35,95	▶ 100
Ressemblance graphique nulle	18,67	
Ressemblance sonore élevée	38,73	
Ressemblance sonore partielle	41,38	▶ 100
Ressemblance sonore nulle	19,89	

Les limites et les restrictions attribuables aux instruments utilisés ne permettent pas de conclure à la vraisemblance ou non de la conclusion précédente. Toutefois, il s'agit là de quelques indices qui suggèrent de vérifier expérimentalement les possibilités de transfert des conclusions issues de l'analyse des maldonnes à l'enseignement de la lecture.

Cette absence de corrélation pourrait aussi résulter du fait que, pour l'épreuve de lecture orale, il y a présence active et permanente d'indices contextuels alors que, pour l'épreuve de décodage, les indices contextuels sont inexistants. Nous mettons cependant en doute la justesse de cette interprétation puisque l'épreuve de lecture orale, telle qu'analysée, n'entretient aucune corrélation d'importance avec les autres épreuves de la batterie d'évaluation. Et celles-ci font intervenir les indices contextuels.

Le tableau 4 présente les différents coefficients de corrélation entre les épreuves de la batterie d'évaluation, à l'exception de la lecture orale. La lecture de ce tableau nous permet de constater que l'épreuve de décodage sans indice contextuel entretient des corrélations d'importance avec les épreuves de lecture silencieuse (r: 0,60), d'anticipation sémantique (non familier) (r: 0,49), d'anticipation syntaxique (familier) (r: 0,64) et d'anticipation syntaxique (non familier) (r: 0,53).

Puisqu'il s'agit de coefficients de corrélation et étant donné les caractéristiques des instruments employés, nous ne pouvons pas établir de relations de cause(s) à effet(s). Ces coefficients nous indiquent cependant l'importance, pour la recherche expérimentale, d'inventorier la nature de ces relations. Les habiletés de décodage sans indice contextuel constituent-elles une base, un tremplin pour les habiletés de lecture silencieuse et d'anticipation sémantique et syntaxique? Se développent-elles antérieurement, concomitamment ou postérieurement aux autres habiletés sus-mentionnées? Quels sont les mécanismes inhérents à ce mode de lecture? Quelles sont les stratégies déployées? Quel est le caractère interactionnel des habiletés de décodage?

Tableau 4

Coefficients de corrélation entre les épreuves de la batterie d'évaluation des enfants de première année à l'exception de la lecture orale

	Décodage sans indice contextuel	Lecture silencieuse	Anticipation sémantique (familier)	Anticipation sémantique (non-familier)	Anticipation syntaxique (familier)	Anticipation syntaxique (non-familier)	Anticipation spatiale
Décodage sans indice contextuel	$\bar{X}$	0,60	0,32	0,49	0,64	0,53	0,29
Lecture silencieuse	0,60	$\bar{X}$	0,26	0,04	0,15	0,04	0,38
Anticipation sémantique (familier)	0,32	0,26	$\bar{X}$	0,66	0,48	0,32	0,28
Anticipation sémantique (n. familier)	0,49	0,04	0,66	$\bar{X}$	0,38	0,48	0,11
Anticipation syntaxique (familier)	0,64	0,15	0,48	0,38	$\bar{X}$	0,73	0,13
Anticipation syntaxique (n. familier)	0,53	0,04	0,32	0,48	0,73	$\bar{X}$	0,05
Anticipation spatiale	0,29	0,38	0,28	0,11	0,13	0,05	$\bar{X}$

Il est probable, également, que ces coefficients de corrélation aient été en partie influencés par les sous-tests 5 (lecture de mots familiers) et 6 (lecture de mots nouveaux) composant l'épreuve de décodage sans indice contextuel. La définition du concept d'indice contextuel n'est pas univoque dans la littérature scientifique et certaines conceptions désignent la lecture d'un mot comme une lecture avec indices contextuels. Les données présentes, relatives aux épreuves utilisées, ne nous permettent cependant pas de différencier l'influence de ces sous-tests sur les coefficients de corrélation observés.

Il paraît toutefois étonnant, dans ce contexte, que le coefficient de corrélation entre les résultats à l'épreuve de décodage sans indice contextuel et à l'épreuve d'anticipation sémantique (familier) soit si peu élevé. Une interprétation possible serait que le contenu est si familier ou si connu pour l'enfant qu'il utilise des stratégies différentes, plus visuelles et moins phonologiques, pour l'anticipation sémantique (familier). Cette interprétation devrait être expérimentalement évaluée et vérifiée. Dans un contexte de lecture où le contenu est familier, quel est le degré d'utilisation des indices phonologiques par l'enfant? Quel est le degré d'utilisation des indices exclusivement visuels? Quels sont les différents niveaux de familiarité qui peuvent influencer la lecture de l'imprimé? S'agit-il d'une familiarité visuelle, phonologique ou les deux simultanément?

De plus, l'épreuve de décodage sans indice contextuel n'entretient aucune relation d'importance avec l'épreuve d'anticipation spatiale. D'ailleurs, cette dernière n'entretient de relation d'importance avec aucune autre épreuve de la batterie d'évaluation. Nous croyons que le genre de mesure de l'empan oeil-voix employé était peu raffiné et qu'il ne permettait pas de faire ressortir ce que l'oeil avait réellement perçu; il permettait de connaître ce que l'oeil avait effectivement perçu mais que le lecteur pouvait énoncer sur-le-champ. Cette dernière exigence constitue une variable qui complexifie et, à la limite, ne permet pas l'identification de l'empan oeil-voix. Dans ce contexte, les évaluations futures devraient procéder par le biais d'un appareillage très sophistiqué, à l'identification simultanée du lieu de fixation de l'oeil et des sons que le lecteur émet. L'écart observé serait plus représentatif de l'empan réel.

À l'exception de l'épreuve de décodage sans indice contextuel, l'épreuve de lecture silencieuse n'entretient aucune relation d'importance avec les autres composantes de la batterie. Cette épreuve de lecture silencieuse est très particulière dans le sens où elle n'utilise, pour la très grande majorité des situations, que le caractère incitatif ou régulatoire. Les exigences de lecture de ce caractère littéraire correspondent probablement aux exigences de lecture de lettres, de syllabes et de mots isolés. Et, dans la poursuite de ce raisonnement, nous pouvons poser l'hypothèse qu'elles diffèrent des exigences de lecture des carac-

tères contenus dans les épreuves d'anticipation sémantique et spatiale. La recherche expérimentale devrait tenter de vérifier la vraisemblance de cette hypothèse et de répondre à des questions connexes. Existe-t-il une ou des stratégie(s) de lecture commune(s) à tous les caractères littéraires? Existe-t-il des stratégies spécifiques de lecture des différents caractères? Si oui, quels sont les stratégies et les mécanismes spécifiques exigés pour chacun des caractères? Quelle est l'importance de la connaissance fonctionnelle de ces caractères dans les phases d'acquisition de la lecture?

L'épreuve d'anticipation sémantique (familier) entretient des relations d'importance avec les épreuves d'anticipation sémantique (non familier ($r = 0,66$)) et d'anticipation syntaxique (familier) ($r = 0,48$). Quant à l'épreuve d'anticipation sémantique (non-familier), mises à part les corrélations déjà mentionnées, elle présente un coefficient de corrélation de $r = 0,48$ lorsqu'elle est considérée relativement à l'épreuve d'anticipation syntaxique (non familier). Enfin, pour ne considérer que ce qui n'a pas déjà été rapporté, nous pouvons observer un coefficient de corrélation de $r = 0,73$ entre les épreuves d'anticipation syntaxique (familier) et d'anticipation syntaxique (non familier).

Que signifient ces diverses relations entre les épreuves d'anticipation sémantique et syntaxique? Si tous les coefficients de corrélations avaient été égaux ou supérieurs au seuil déterminé antérieurement, nous aurions pu émettre l'hypothèse qu'il doit exister des mécanismes communs sous-tendant les stratégies d'anticipation. Telle n'est pas la situation. Nous pouvons cependant observer que les épreuves d'anticipation sémantique entretiennent entre elles des relations d'importance ($r = 0,66$) et qu'il en est ainsi pour les épreuves d'anticipation syntaxique ($r = 0,73$). Isolément, ces coefficients pourraient nous suggérer qu'il existe des mécanismes spécifiques responsables de l'anticipation sémantique et des mécanismes spécifiques responsables de l'anticipation syntaxique.

Toutefois, des relations importantes (r= 0,48) ont été observées entre les épreuves d'anticipation sémantique (familier) et d'anticipation syntaxique (familier). De semblables relations (r= 0,48) ont aussi été observées entre les épreuves d'anticipation sémantique (non familier) et d'anticipation syntaxique (non familier). En accord avec ces différents coefficients de corrélation, nous émettons l'hypothèse qu'il existe des mécanismes spécifiques et différents reliés à l'anticipation sémantique et à l'anticipation syntaxique et que le caractère familier ou non du contenu fait intervenir des mécanismes supplémentaires directement reliés au contenu et sans relation spécifique à la modalité d'anticipation concernée. Ces mécanismes supplémentaires seraient responsables des coefficients de corrélation observés entre les épreuves d'anticipation sémantique (familier) et d'anticipation syntaxique (familier) d'une part et les épreuves d'anticipation sémantique (non familier) et d'anticipation syntaxique (non familier) d'autre part. Par ailleurs, les mécanismes spécifiques sont responsables des coefficients de corrélation observés entre les épreuves d'anticipation sémantique ainsi que les épreuves d'anticipation syntaxique.

Cette hypothèse complexe doit être nuancée, confirmée ou infirmée par la recherche expérimentale. À notre connaissance, la littérature scientifique ne fournit présentement aucune donnée permettant d'évaluer sa vraisemblance. La recherche expérimentale devrait aussi apporter des réponses aux nombreuses questions qui gravitent autour de cette hypothèse. Quels sont les rôles des stratégies d'anticipation sémantique et syntaxique dans le processus et les phases d'acquisition de la lecture? Quelles sont les relations que ces stratégies entretiennent avec les ingrédients phonologiques? Quelle est l'influence effective de la familiarité sur les stratégies d'anticipation sémantique et syntaxique? Les mécanismes responsables de l'anticipation sémantique d'une part et de l'anticipation syntaxique d'autre part sont-ils identiques, similaires ou différents? Quelle est leur séquence de développement? Comment se développent-ils chez l'enfant? Quel est leur pouvoir de transfert d'un contexte à l'autre?

Au terme de cette section relative à la performance des enfants, nous tenons à répéter les limites et les restrictions attribuées et caractérisant les résultats obtenus, présentés dans les tableaux 1, 2, 3 et 4. Les épreuves employées n'étaient pas standardisées et, par conséquent, leur degré de fidélité et de validité est inconnu. Dans ce contexte et étant donné les caractéristiques de l'échantillon et de la démarche réalisée nous avons tenté, au niveau de l'analyse des résultats, d'explorer certaines avenues, de soulever des interrogations et de proposer certains indices. Ces avenues, ces interrogations et ces indices attendent un traitement expérimental rigoureux avant qu'un statut et/ou un rôle leur soit accordé dans les notions et les concepts fondamentaux relatifs à l'acquisition de la lecture.

CONCLUSION

Des interrogations nombreuses par rapport aux exigences de l'implantation de nouveaux programmes, des craintes en regard de la durée et de la profondeur des changements pédagogiques imposés, des doutes sérieux quant à l'efficacité des méthodes usuelles d'enseignement de la lecture, de l'espoir dans la qualité de l'engagement d'enseignants dans un processus de choix pédagogiques conscients et délibérés constituent les stimuli initiaux à la base de la planification et de la réalisation du projet de démonstration décrit dans le présent rapport.

Au départ, nous avons établi trois principes fondamentaux qui ont été des guides constants dans la planification du projet. Le premier principe concerne la conception de l'enseignant. Celui-ci n'est pas un technicien qui doit opérer des choix aveugles entre des méthodes, des techniques ou des séries d'activités. Au contraire, il est un professionnel qui sélectionne consciemment et délibérément entre des orientations, des modèles, des théories. Selon le deuxième principe, l'enseignant est le meilleur traducteur de la théorie à la pratique. La traduction qu'il effectue tient compte de ses habiletés cognitives, de ses disponibilités affectives et de ses aptitudes pédagogiques. Par conséquent, l'application de cette traduction peut se réaliser dans un climat de confiance et de congruence. Le troisième principe stipule que l'enseignant requiert du support dans ce processus de traduction. L'aide apportée doit cependant respecter le rythme de changement des personnes impliquées, présenter honnêtement les choix opérés — et sur quel(s) fondement(s) — par la personne aidante et répondre aux besoins pédagogiques manifestes, théoriques et pratiques.

Dans ce contexte et dans cet esprit, nous avons travaillé une année et demie avec six enseignantes d'une école primaire: trois enseignantes de première année, deux jardinières et une rééducatrice spécialisée (dénombrement flottant). Elles avaient accepté librement de participer au projet de démonstration et si, en phase d'implantation, elles avaient désiré se retirer, elles le pouvaient. Elles étaient complètement responsables de la sélection de leurs comportements et de leurs orientations pédagogiques en lecture.

Dans un premier temps, c'est-à-dire de janvier 1979 à juin 1979, nous avons tenu quatorze jours de rencontre avec ces enseignantes. Cette phase était spécifiquement consacrée à l'instrumentation théorique. Elle était très importante parce qu'elle établissait les fondements ainsi que les balises sur lesquels et avec lesquels les enseignantes allaient sélectionner et procéder à la traduction de la théorie à la pratique. Le modèle que nous avons retenu est d'orientation psycholinguistique. Il est issu de la littérature — dans la mesure du possible scientifique — concernant l'évolution des langues ainsi que des étapes et des principes d'acquisition du langage oral. Par ailleurs, nous avons pris en considération les conclusions d'un certain nombre de recherches directement centrées sur la lecture.

Lors de la présentation de ces données théoriques, nous avons clairement identifié les lieux où nous avions opéré nos propres choix en indiquant les avenues différentes qui auraient été imaginables. La présentation était voulue impartiale quant aux notions fondamentales identifiées en regard de la lecture et de l'acquisition de la lecture. Le premier chapitre du présent rapport rend compte du rationnel qui nous a inspiré et qui a contrôlé nos interventions.

Dans un second temps, d'août 1979 à mai 1980, les enseignantes ont procédé à l'implantation graduelle du modèle psycholinguistique retenu, selon leur rythme et leur congruence affective et cognitive. Les changements ont été progressifs et ils ont eu un droit de coexistence avec la méthode en vigueur, la méthode Dynamique. Dans ce processus de changements que nous avons soutenu et alimenté par quatre stratégies d'implantation et de réalisation (instrumentation théorique, traduction partielle, production de matériel, réalisation d'activités concrètes), les enseignantes ont traversé différentes étapes de changements que nous avons nommées et décrites. Chacune de ces étapes se définit par un état de déséquilibre que les enseignantes cherchent à éliminer soit en introduisant de nouveaux changements, soit en intégrant de nouvelles composantes dans les activités usuelles, soit en retournant à une étape antérieure.

Le cheminement des enseignantes de première année et de maternelle a été différent. La présence de variables, telles le poids du passé et les attentes sociétales, parvient à expliquer les différences de cheminement observées d'un niveau à l'autre. Cinq phases ont été identifiées dans la description du cheminement des enseignantes de première année: réceptivité conditionnelle, négation de la nouveauté, implication partielle, inconfort pédagogique, réduction de l'écart. Nous avons de plus énoncé l'hypothèse qu'il y a probablement une autre phase que la durée de nos interventions n'a pas permis d'observer. Ce continuum de changements est caractérisé par l'estompage graduel d'une grille de lecture de la réalité très axée sur la récupération de nouveaux ingrédients dans le déjà fait.

Cette caractéristique ne s'applique pas au cheminement des enseignantes de maternelle. Celui-ci est composé de trois phases: réceptivité conditionnelle, implication partielle, à l'écoute de l'enfant. Ce continuum est particulièrement caractérisé par la centration progressive des enseignantes sur les conséquences d'apprentissage manifestées par les enfants pour évaluer la vraisemblance des orientations et du modèle sélectionnés.

Dans l'analyse de la performance des enfants, étant donné les limites et les restrictions attribuées aux instruments utilisés, nous avons exploré certaines avenues, soulevé de nombreuses interrogations et proposé quelques indices pour la recherche de réponses significatives. Ce type d'analyse intégrait parfaitement le caractère exploratoire du projet de démonstration. Pour les enfants de la maternelle, la réalité psychologique du pouvoir de lire a été suggérée et quelques conditions relatives à l'existence de cette réalité ont été décrites.

Quant aux enfants de première année, les observations et les commentaires des enseignantes indiquent que leur niveau d'apprentissage est identique à celui des enfants reçus les années précédentes et qui ont participé à l'enseignement de la lecture selon la méthode Dynamique. La qualité et la densité de leur

motivation seraient toutefois différentes. Dans la discussion des résultats, nous avons soulevé des interrogations et suggéré des orientations de recherche dans les domaines suivants: richesse et variété des stimuli présentés, généralisation des suggestions pédagogiques issues de l'analyse des erreurs en lecture, familiarité, exigences de lecture des divers genres littéraires, mécanismes à la base des stratégies d'anticipation.

Le caractère exploratoire de ce projet de démonstration, les caractéristiques de l'échantillon et les contraintes reliées aux instruments d'évaluation commandent une très grande prudence dans l'utilisation des résultats. Ils sont situationnels et contextuels. Il ne peuvent recevoir de généralisation si ce n'est en termes hypothétiques.

Ces restrictions ne réduisent en rien la signification et la portée de cette démarche qui a été délibérément conçue dans cette orientation. L'exploration en dehors du laboratoire permet de percer des réalités complexes et d'isoler des variables. Celles-ci peuvent par la suite intégrer le laboratoire, être évaluées, être pondérées; mais les relations qu'elles entretiennent avec l'ensemble duquel elles sont issues demeurent une préoccupation constante, une conclusion poursuivie. Ceci n'est pas le cas des variables nées en éprouvettes.

Ce projet de démonstration a provoqué des interactions nombreuses et significatives entre des jardinières, des enseignantes de première année et une rééducatrice spécialisée. Il a suscité la recherche d'une étroite continuité entre la maternelle, la première année et le dénombrement flottant. Il a de plus stimulé de fréquentes remises en question pour les enseignantes impliquées et le responsable du projet.

Au-delà de toutes ces observations, il est un élément qui nous paraît fondamental; initier un processus de changements auprès d'enseignantes, c'est les inscrire directement et personnellement dans un processus de choix. Ce processus de choix provoque des tensions, des doutes, des déséquilibres. Des variables cognitives et affectives sont en constante interaction. Au terme de ce projet

de démonstration, il nous est évident que l'implantation d'un nouveau modèle, d'un nouveau programme ou d'une nouvelle approche commande le respect du rythme de changement des personnes impliquées, requiert une excellente instrumentation théorique et du support dans les réalisations concrètes, exige la compréhension des tensions professionnelles et personnelles associées au changement. C'est une réalisation humaine et non une entreprise technique.

Appendice I

Mots et signes de ponctuation

imprimés sur fiches laminées

1 lettre (symbole)

à
y
:
"
"
.
,
;
?
!
—
-

2 lettres minuscules

ah
c'
ce
d'
en
et
je
l'
la
là
le
ma
n'
ne
on
où
sa
se
ta
un
va

2 lettres majuscules

C'
Ce
D'
L'
La
Le
Ma
Ne
Oh
On
Où
S'
Sa
Se
Ta
Un

3 lettres minuscules

ami
ces
coq
cou
des
dit
dos
duo
eau

est
été
feu
ici
lac
les
lit
mer
mes
moi
nez
non
oui
peu
qu'
que
qui
rit
sac
ses
ski
soi
sur
tes
toi
une
ver

3 lettres majuscules

Ces
Des
Eux
Ici
Les
Lui
Mal
Mes
Moi
Non
Oui
Par
Pas
Peu
Qu'
Que
Qui
Ses
Soi
Sur
Tes
Toi
Une

4 lettres minuscules

aide
aime
amie
amis
août
avec
bébé
bêle
bête
bien
bleu
bois

boit
bras
brun
café
cage
cane
chat
chez
chou
ciel
cils
cinq
cour
crie
cube
dans
date
dent
deux
dîne
dire
doré
doux
fais
fait
faon
fera
fête
fier
figé
file
fine
fini
fois
font
fume
gare
gros
hâte
hier
j'ai
jeux
joie
joli
joue
jour
judo
juin
lait
leur
lève
lion
loin
long
loup
lune
mais
mare
mars
mère
midi
moka
moto
nage
nagé
neuf

noir
nous
nuit
onze
page
papa
parc
poli
pour
près
quel
quoi
rêve
robe
rose
sage
seau
sème
sève
skis
sont
sous
suis
tape
taxi
tête
tire
tous
tout
veau
vent
vers
vert
veut
vive
vois
voit
vole
vont
vous
yeux
zéro

4 lettres majuscules

Coco
Dans
Gigi
Jean
Jojo
Line
Mais
Maki
Miko
Miro
Noël
Nous
Pico
Pour
Quel
Quoi
René
Riki
Roko
Toto

Tous
Tout
Yvon

5 lettres minuscules

agace
allez
amies
amour
amuse
année
arbre
assis
aussi
autos
avale
avril
bague
balai
balle
baril
bâton
bêtes
bingo
blanc
blocs
boeuf
boîte
bonne
bouge
boule
bravo
bûche

cache
cages
canes
carré
cette
chair
chalet
chaud
chien
coeur
cocon
colle
congé
conte
coule
coupe
cours
court
coton
craie
crème
danse
dates
dents
dinde
dîner
donne
douce
douze
école
écran
élève

enfin
évier
fâche
faire
ferme
fêter
fêtes
fiche
fille
fleur
flûte
forêt
fondu
frère
froid
fumée
fusée
gamin
gants
garde
gilet
glace
grand
heure
hibou
hiver
jambe
jaune
jeton
jeudi
joues
jouet
jours

lance
lapin
livre
louve
lundi
mains
maman
mange
mangé
mardi
matin
melon
merci
miaou
micro
mokas
monte
moule
moyen
musée
navet
nègre
neige
notre
nuage
oncle
ouvre
pages
parle
passe
patin
patte
pêche

perdu
petit
pince
pizza
place
plage
pluie
poire
pomme
porte
pouce
poule
radis
range
redit
repas
reste
robes
roche
roses
rouge
ruban
ruche
sable
sages
selon
santé
sapin
savon
sauce
saule
sèche
seule
sirop
soeur
sonne
soupe
sucre
table
talon
tapis
tasse
titre
toute
trace
vache
vague
venez
venir
verre
verse
verte
viens
vient
ville
vingt
voici
voilà
votre
wagon

5 lettres majuscules

Adèle
Cette

Chine
Comme
Irène
Josée
Julie
Kodak
Linda
Manon
Minet
Notre
Pie X
Robin
Suzon
Toute
Voici
Voilà
Votre

6 lettres minuscules

à côté
achète
admire
aident
aiment
albums
allons
allume
arbres
arrête
autour
avance
balcon
ballon

banane
banque
bateau
bâtons
bêlent
beugle
bikini
boîtes
bonbon
bondit
bornes
bottes
bouche
boules
bouton
brosse
bûches
butine
cabane
cadeau
canard
canari
caméra
camion
carafe
casier
casque
céleri
cercle
cerise
chacun
chaise
chante

chaton
chatte
chaude
chemin
cheval
cigale
cigare
cinéma
cirage
cirque
classe
colère
coller
coudes
courir
cousin
debout
dehors
départ
dépose
devant
devine
dindon
dirige
docile
doigts
domine
douche
en-bas
élèves
encore
enfant
enlève

érable
éponge
étoile
facile
farine
fêtent
figure
filent
filles
flaque
fleurs
flocon
forêts
froide
fruits
fusées
galope
gamins
garçon
genoux
gilets
girafe
glisse
grande
grippe
grosse
habile
heures
hockey
jamais
jambes
jambon
jardin

jouent
jouets
kimono
laitue
lancer
langue
lapins
lavage
légère
légume
lèvent
lionne
livres
maison
malade
masque
ménage
mignon
minute
mouche
moules
mouton
nagent
narine
nègres
nuages
oiseau
ongles
orange
orangé
ourson
panier
papier
parade
patine
patins
pattes
pédale
pelure
pépins
petite
pigeon
pinson
piqûre
pleure
plonge
poires
police
pommes
poulet
poupée
pousse
prince
propre
quatre
quelle
rafale
ramper
recule
remède
repart
repose
revoir
rouler
salade
samedi

sapins
savons
saumon
sauter
sirène
soigne
soigné
soleil
solide
souper
sourit
tapage
timbre
tourne
triste
trouve
trouvé
tulipe
tunnel
tuques
vaches
valise
ventre
verger
verres
violet
visage
volent
wagons

6 lettres majuscules

Bobino
Canada
Céline
Daniel
Hélène
Hugues
Martin
Nicole
Pâques
Québec
Quelle
Tintin

7 lettres minuscules

abeille
agacent
amusant
amusent
appelle
attache
autobus
automne
balance
berceau
biberon
biscuit
bonbons
bonjour
bonsoir
bouchon
bouffon

bougent
boutons
briques
cadeaux
camions
canards
caneton
capable
carotte
cerises
chanson
chapeau
château
cheveux
chinois
cigales
cigogne
cinéma
ciseaux
clôture
colère
collier
comique
comment
commode
compote
content
courant
courent
cousine
couteau
crayons
culbute
culbuté
décolle
découpe
demande
dessins
détache
docteur
enfants
enfiler
en haut
ensuite
entière
épaules
érables
étampes
facteur
fanfare
fenêtre
fermoir
février
feuille
foulard
fraises
fromage
galerie
galoper
gambade
garçons
girafes
gobelet
gravure
grimace
grimper

gymnase
hamster
heureux
hôpital
horloge
janvier
journée
juillet
légumes
magasin
magique
mangent
manteau
marcher
médecin
minutes
mitaine
mollets
montent
moutons
musique
narines
neigeux
nuageux
octobre
oiseaux
orteils
oursons
pailles
palette
parle à
parlent
partout
passant
passent
pédales
peluche
pénètre
pinceau
pinsons
piscine
pivoine
poisson
pommier
poupées
poussin
prépare
promène
prudent
pupitre
quilles
raconte
regarde
relance
revenez
salades
semaine
tableau
taquine
tulipes
vaccine
valises
venteux
verdure
versent
veux-tu

village
vitesse
vrombir

7 lettres majuscules

Armande
Ginette
Jocelyn
Monique
Solange
Suzanne
Valérie

8 lettres minuscules

abeilles
accident
achètent
accroupi
à genoux
approche
arrêtent
attraper
beaucoup
biberons
biscuits
bouchons
bûcheron
camarade
canetons
capucine
carabine
carnaval
carottes
castelet
cerceaux
chaloupe
chansons
chantent
chanteur
cheminée
chevalet
chinoise
chocolat
cocorico
colorier
comptine
conduire
contente
décembre
déchirer
découper
découvre
décroche
déjeuner
dentiste
déposent
derrière
devinent
dimanche
dirigent
docteurs
écureuil
éléphant
en avant
escalier
fenêtres
feuilles

froisser
galopent
glissade
glissent
gravures
heureuse
installe
limonade
lionceau
manteaux
médecins
mercredi
mitaines
natation
novembre
oreilles
pantalon
patinent
patineur
peinture
perruche
pivoines
pluvieux
poignets
poissons
pommiers
poubelle
première
rebondit
reculent
reposent
retrouve
semaines
soignent
sorcière
souliers
sourcils
toujours
tournent
triangle
trottine
vacances
vendeuse
vendredi
vêtement

8 lettres majuscules

Danielle
Francine
Honorine
Isabelle
Jacinthe
Montréal

9 lettres minuscules

au centre
au-dessus
au milieu
balancent
boulanger
bricolage
camarades
capitaine
capucines
carabines
céramique

chalumeau
chanteuse
chevilles
collation
concombre
confiture
crocodile
décollent
demandent
différent
doucement
éléphante
entailler
érablière
gardienne
identique
joue avec
kangourou
la moitié
louveteau
orchestre
pantoufle
parachute
patineurs
patinoire
pédoncule
pêle-mêle
père Noël
poulettes
printemps
promenade
promènent
raquettes
rectangle
regardent
relancent
sautiller
septembre
signature
téléphone
télescope
traîneaux
vestiaire
vêtements

9 lettres majuscules

Mistigris
Rintintin
Véronique

10 lettres minuscules

après-midi
automobile
avant-midi
berlingots
bicyclette
blocs Lego
calendrier
calorifère
casse-tête
chandelles
chaudières
citrouille
concombres
conducteur
court avec

crocodiles
cuisinière
danse avec
dindonneau
en arrière
en-dessous
ensoleillé
garde-robe
gardiennes
grand-mère
grand-père
guirlandes
hirondelle
locomotive
magnifique
maternelle
moto-neige
pantoufles
parachutes
pigeonneau
pigeonnier
restaurant
saute avec
sofa-divan
téléphoner
téléviseur
télévision
trottinent
vaisselier

10 lettres majuscules

Assomption
Hallowee'n
Sherbrooke

11 lettres minuscules

aujourd'hui
automobiles
boutonnière
calorifères
chante avec
conducteurs
couvre-tout
éléphanteau
espadrilles
germination
hélicoptère
locomotives
marche avec
pique-nique
sur un pied
table jaune
table rouge
vilebrequin

11 lettres majuscule

St-Valentin

12 lettres minuscules

chaise haute
chansonnette
garde-malade
hélicoptères
tableau vert

13 lettres minuscules

à cloche-pied
à l'extérieur
à l'intérieur
réfrigérateur

14 lettres minuscules

à pieds joints
cabane à sucre
cartes de Noël
coin de poupée
coin des blocs
craies de cire
fête des Mères
fête des Pères
habit de neige
pâte à modeler
taille-crayons
tourne-disques

15 lettres minuscules

coin de lecture
cordes à danser
oeufs de Pâques

18 lettres minuscules

planche à repasser

19 lettres minuscules

boîte de collations
tableau d'affichage

20 lettres minuscules

panier de collations

Appendice IV

Profils psycholinguistiques

PROFIL PSYCHOLINGUISTIQUE

Nom de l'enfant: _____

Professeur: _____

DÉCODAGE SANS INDICE CONTEXTUEL

1) Décodage de mots familiers: _____

_____

_____

Résultat:

2) Décodage de mots non familiers: _____

_____

_____

Résultat:

DÉCODAGE AVEC INDICES CONTEXTUELS

1) Lecture sans illustration: _____

_____ _____

_____

Résultat:

2) Lecture avec illustration: _____

_____

_____

Résultat:

PROFIL PSYCHOLINGUISTIQUE

Nom de l'enfant: _____

Professeur: _____

DÉCODAGE

1) Lettres: _____

_____

_____

Résultat:

2) Sy'labes simples: _____

_____

_____

Résultat:

3) Syllabes complexes: _____

_____

_____

Résultat:

4) Syllabes inverses: _____

_____

_____

Résultat:

5) Lecture de mots familiers: _____

_____

_____

Résultat:

6) Lecture de mots non familiers: _____

_____

_____

Résultat:

LECTURE ORALE

_____

_____

_____

LECTURE SILENCIEUSE

1) Exécution de consignes: _____

_____

_____

Résultat:

2) Reconstitution d'une histoire: _____

_____

_____

Résultat:

3) Compréhension de phrases: _____

_____

_____

Résultat:

ANTICIPATION

1) Anticipation sémantique: _____

_____

_____

Résultat (familier): (non familier):

2) Anticipation syntaxique: _____

_____

_____

Résultat (familier): (non familier):

3) Anticipation spatiale: _____

_____

_____

Résultat:

RÉFÉRENCES

ANDERSON, R.C., ORTHONY, A. (1975). On Putting Apples into Bottles - A problem of Polysemy. Cognitive Psychology, vol. 7, pp. 167-180.

ANDERSON, R.C., REYNOLDS, R.E. SCHALLERT, DIANE, L., GOETZ, E.T. (1977) Framework for Comprehending Discourse. American Educational Research Journal, Vol. 14, no. 4, pp. 367-381.

BRANDSFORD, J.P., BARCLAY, J.R., FRANKS, J.J. (1972). Sentence Memory: A Constructive versus Interpretive Approach. Cognitive Psychology Vol. 3, pp. 193-209.

BROOKS, L. (1977). Visual Pattern in Fluent Word Identification. In Arthur S. Reber and Don L. Scarborough (eds.): Toward a Psychology of Reading. New-York: John Wiley and Sons. pp. 143-182.

BULLOCK, Sir Alan (1975). A Language for Life. London: Her Majesty's Stationery Office.

CALFEE, R.C., VENEZKY R.L., Chapman, R.S. (1969). Pronunciation of Synthetic Words with Predictable and Unpredictable Letter-Sound Correspondences. Technical Report No. 71. Wisconsin: Research and Development Center for Cognitive Learning.

CAROLL, J.B. (1976). The Nature of the Reading Process. In Harry Singer and Robert B Ruddell (eds.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association. pp. 8-19.

CHALL, Jeanne S. (1967). Learning to Read: the Great Debate. New-York: Mc Graw-Hill.

CLAY, Marie M. (1972). Reading: The Patterning of Complex Behavior. Aukland, New Zealand: Heineman Educational Books.

COHEN, Karen M. (1978). Eye Activity in the Study of Reading Process. In Karen M. Cohen, Richard F. West and George Marsh (eds.): Models of Efficient Reading. Newark, Delaware: International Reading Association. pp. 1-28.

DANKS, J.H. (1980). Comprehension in Listening and Reading: Same or Different. In Joseph H. Danks and Kathy Pezdek (eds.): Reading and Understanding. Newark, Delaware: International Reading Association.

DESTEFANO, Johanna S. (1978). Language, the Learner, and the School. New-York: John Wiley and Sons.

DOWNING, J. (1970). The Development of Linguistic Concepts in Children's Thinking. Research in the teaching of English, 4, no. 1, pp. 5-19.

DOWNING, J. (1976). The Reading Instruction Register. Language Arts, 53, No. 7, pp. 762-766.

GELB, I. J. (1952). A Study of Writing. Chigago: University of Chigago Press.

GIBSON, Eleanor, Lewin, H. (1975). The Psychology of Reading. Cambrige, Massachussets: Mit. Press.

GLEITMAN, Lila R., Rozin, P. (1977). The Structure and Acquisition of Reading I: Relations Between Orthographies and the Structure of Language. In Arthur S. Reber and Don L. Scarborough (eds.): Toward a Psychology of Reading. New-York: John Wiley and Sons. pp. 1-54.

GLUCKSBERG, S., DANKS, J.H. (1975). Experimental Psycholinguistics. New-York: John Wiley and Sons.

GOODMAN, K.S. (1976). Behind the Eyes: What Happens in Reading. In Harry Singer and Robert B. Ruddell (eds.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association. pp. 470-497.

GOUGH, P.B. (1972). One Second of Reading. In J.F. Kavanagh and I.G. Mattingly (eds.): Language by Ear and by Eye. Cambridge, Massachussetts: Mit. Press. pp. 331-358.

HARDY, M., STENNETT, R.G., SMYTHE, P.C. (1973). Auditory Segmentation and Auditory Blending in Relation to Beginning Reading. Alberta Journal of Educational Research, 19, pp. 144-158.

KINTSEH, W. (1977). Reading Comprehension as a Function of Test Structure. In Arthur S. Reber and Don L. Scarborough (eds.): Toward a Psychology of Reading. New-York: John Wiley and Sons. pp. 227-257.

LABERGE, D., SAMUELS, S.J. (1974). Toward a Theory of Automatic Processing in Reading. Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.

LIBERMAN, Isabelle Y. et al. (1977). Phonetic Segmentation and Recoding in the Beginning Reader. In Arthur S. Reber and Don L. Scarborough (eds.): Toward a Psychology of Reading. New-York: John Wiley and Sons. pp. 207-226.

LIBERMAN, Isabelle, Y.,SHANKWEILER, D.,FISCHER, F.W., CARTER, B. (1974) Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. Journal of Experimental Child Psychology, 18, pp. 201-212.

MATHEWSON, G.E. (1976). The Function of Attitude in the Reading Process. In Harry Singer and Robert B. Ruddell (eds.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association. pp. 655-677.

PIKULSKI, J. (1978). Readiness for Reading. A Practical Approach. Language Arts, 55, pp. 192-197.

RAYNER, K., McCONKIE,G.W. (1977). Perceptual Processes in Reading: The Perceptual Spans. In Arthur S.Reber and Don L. Scarborough (eds.): Toward a Psychology of Reading. New-York: John Wiley and Sons. pp. 183-206.

ROZIN, P. GLEITMAN, LILA R. (1977). The Structure and Acquisition of Reading II: The Reading Process and the Acquisition of the Alphabetic Principle. In Arthur S. Reber and Don L. Scarborough (eds.): Toward a Psychology of Reading. New-York: John Wiley and Sons. pp. 55-142.

RUMELHART, David E.(1976). Toward an Interactive Model of Reading. Technical Report No. 56. Center for Human Information Processing, University of California at San Diego, March.

RYAN, Ellen B. (1980). Metalinguistic Development and Reading. In Lynn H. Waterhouse, Karen M. Fischer and Ellen B. Ryan (eds.): Language Awareness and Reading. Newark, Delaware: International Reading Association.

SINGER, H. (1976). Substrata-Factor Pattern Accompanying Development in Power of Reading, Elementary through College Level. In Harry Singer and Robert B. Ruddell (eds.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware: International Reading Association. pp. 619-634.

SMITH, F. (1971). Understanding Reading. New-York: Holt, Rinehart and Wilson.

VENEZKY, R.L. (1972). Language and Cognition in Reading. Technical Report No. 188. Wisconsin: Research and Development Center for Cognitive Learning.

VENEZKY, R.L., JOHNSON, D. (1972). The Development of Two Letter - Sound Patterns in Grade I-3. Technical Report no. 189. Wisconsin: Research and Development Center for Cognitive Learning.

WATERHOUSE, Lynn H. (1980). The Implications of Theories of Language and Thought for Reading. In Lynn H. Waterhouse, Karen M. Fischer and Ellen B. Ryan (eds.): Language Awareness and Reading. Newark, Delaware: International Reading Association.

WEAVER, Constance (1980). Psycholinguistics and Reading. Cambridge: Wintrop Publishers Inc.

PPMF
Sherbrooke

2500 boul. Université
Sherbrooke, J1K 2R1

Conception graphique
Maurice Bond
Service de l'audiovisuel